

NADÉJE MARTINS DA ROCHA MIALCHI

***A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA:***

***O Instituto Superior de Educação e o Curso de
Pedagogia em Disputa***

CAMPINAS - 2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA:
O Instituto Superior de Educação e o Curso de Pedagogia
em Disputa

Nadéje Martins da Rocha Mialchi
Orientador: César Aparecido Nunes

Dissertação Apresentada, como exigência final, à
Comissão Julgadora, para a Defesa de Mestrado em
Educação, área (3), sob orientação do Prof. Dr.
César Aparecido Nunes.

Comissão Julgadora:

CAMPINAS – 2003

© by *Nadéje Martins Rocha Mialchi*, 2003.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

M58f

Mialchi, Nadeje Martins Rocha.

A formação do profissional para a educação básica : o Instituto Superior de Educação e o curso de Pedagogia em disputa / Nadeje Martins Rocha Mialchi. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

160p.

Orientador : César Aparecido Nunes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Ensino superior. 3. Pedagogia.
4. Educadores. 5. Movimentos sociais. 6. Associações educacionais. I. Nunes, César Aparecido. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-038-BFE

*Um agradecimento
o primeiro...*

Ao meu mestre...
*apaixonado pelo conhecimento, contagiou-me,
a perseguir e a apostar e nunca desistir...
a acreditar e a desafiar os limites...
a insistir no amor e na ternura...
na radicalidade pela humanização
e na persistência da luta pela emancipação.*

Ao meu orientador e amigo César Nunes!

Outro agradecimento...

À minha mãe Natalia (in memorian)

a luz e a motivação para a vida...

Ao meu pai, Joel...

no carinho de educar, as meninas, me deu confiança e amor;

Às minhas irmãs...as três Ná's – Nádia, a mais velha, Najara, a do meio, a Nadja, a mais nova. E ainda, a mascotinha das mulheres, minha sobrinha Fer...

que todo o tempo demonstraram orgulho;

Aos meus filhos Dani e Gabi...

que cederam a mãe de muitas histórias, muitos jantares e muitos domingos à leitura e ao estudo enfim à pesquisa;

Às minhas amigas Nici, Dé, Liza, Dri e Fá qu, ouviram e discutiram comigo as vírgulas e os anseios de uma jovem pesquisadora;

Aos meus amigos Mô, Eugênia, Anderson, Má, Vê, Valter, Mauri, Juca, Kimi, Adriana... que a cada palavra eu aprendia, a cada café ou cerveja discutíamos e elaborávamos os caminhos da educação...

Todos, diretamente, acreditaram, apoiaram e seguraram na minha mão quando me senti cansada, quando me senti sozinha... podendo retomar, dessa forma, as forças para continuar!

Obrigada...

*Dedico este trabalho aos educadores que, como eu, acreditam que
a transformação é necessária...*

*Quando, por tudo, ainda houver um só homem sem conhecer as letras, um
só povo ou mesmo um só menino para emancipar...*

*Ainda assim, será o bastante, para reunir forças e continuar lutando,
através do amor...
e pela emancipação...*

Nadéje

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
 CAPÍTULO I	
O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO: A NOVA ORGANIZAÇÃO DO CAPITALISMO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	09
1. O contexto político e econômico na atualidade brasileira: a nova organização do capitalismo	13
2. A construção social do Profissional da Educação	30
 CAPÍTULO II	
A TEMÁTICA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES HISTÓRICAS E DIRETRIZES INSTITUCIONAIS	41
1. Questões históricas diretrizes institucionais sobre o Profissional da Educação	51
 CAPÍTULO III	
OS DIFERENTES PROJETOS DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO EM DISPUTA NA REALIDADE BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES TEÓRICAS E MARCOS POLÍTICOS.....	73
1. O Instituto Superior de Educação e a formação dos professores.....	86
2. O curso de Pedagogia, o movimento dos educadores e a proposta da Faculdade de Educação da Unicamp	102
3. A Faculdade de Educação, a formação do pedagogo, a legislação vigente e algumas contradições	124
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
 ANEXOS	156

INDICE DE ANEXOS

ANEXO I - *“Carta de Niterói: posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR AO PRESIDENTE ELEITO LUIZ INÁCIO DA SILVA”, 2002.*

ANEXO II - *“POSICIONAMENTO EM CONJUNTO DAS ENTIDADES ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA REUNIÃO DE CONSULTA COM O SETOR ACADÊMICO, NO ÂMBITO DO PROGRAMA ESPECIAL ‘MOBILIZAÇÃO NACIONAL POR UMA NOVA EDUCAÇÃO BÁSICA’, INSTITUÍDO PELO CONSELHO NACIONAL, BRASILIA, DF, 2001.*

ANEXO III - *“CONTRIBUIÇÃO DAS ENTIDADES ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA SUBSIDIAR DISCUSSÃO NA AUDIÊNCIA PÚBLICA NACIONAL/CNE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR”, Brasília, 2001.*

ANEXO IV - DOSSIÊ ADUNICAMP – *“SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA – PROGRAMA ESPECIAL DE PROFESSORES DA RMC”,* Publicação: Associação de Docentes da UNICAMP, agosto, 2002.

ANEXO V - FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *CARTA-OFÍCIO REAFIRMANDO PROPOSTAS PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ENVIADA ÀS ENTIDADES DO FORUM, nº 005/2003. Brasília, 12 de fevereiro de 2003.*

SIGLAS

ADUNICAMP – Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Campinas.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNI – Confederação Nacional da Indústria.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

FE – Faculdade de Educação.

FORUNDIR – Fórum de Diretores das Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas do País.

ISE – Instituto Superior de Educação.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério de Educação e Cultura.

PEFOPEX – Programa Especial de Formação para Professores em Exercício.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PROESF – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos municípios da Região Metropolitana de Campinas

SESu – Secretaria de Ensino Superior.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação do profissional da Educação Básica, através dos projetos expressos pelo Instituto Superior de Educação e pelo Curso de Pedagogia. Este objetivo tem como referência alguns estudos e movimentos de educadores envolvidos historicamente com a Pedagogia que enfatizam a importância do papel do educador apontando que no âmbito da sua formação expressam, no limite, a totalidade do projeto social que o determina. Neste sentido nossas análises recorreram às amplas e complexas transformações que o mundo do trabalho vem sofrendo nesta atual fase do capitalismo, denominada de globalização neoliberal e, puderam, demonstrar que, ambos os projetos de formação, estão, cada qual, associados a uma determinada concepção sobre o desenvolvimento social. Sendo assim, e, ainda recorrendo a alguns aspectos internos que os compõem, através da organização curricular, a organização institucional e o perfil do profissional aí requerido, verificamos como se tornou explícito o direcionamento das políticas educacionais, pelo menos no que se refere à formação dos profissionais da educação, ao atendimento das exigências atuais do capital, legitimando *certas* necessidades econômicas e políticas. A formação do profissional da educação no atual contexto de composição dos quadros profissionais no Brasil aparece, então, como **necessidade histórico-ideológica** à hegemonia do projeto social que visa se manter no contexto de dominação.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the formation of the professional of Basic Education through the projects established both by the Instituto Superior de Educação (High Educational Institute) and by the Pedagogy Course.

This objective is based upon some studies and movements of educators involved historically with Pedagogy and emphasizes the importance of the educator's role that, in the scope of his formation expresses, at utmost extent, the wholeness of the social project that determines his practice. In this sense our analysis evoked the wide and complex transformations the labor world is going through in the present stage of Capitalism, the so called "neoliberal globalization" and could demonstrate that both formation projects are related each one to a certain concept about social development. In this manner and calling forth some internal aspects they are both built up from, through curricular organization, the institutional organization and the profile of the demanded professional, we verify how explicit the guidance of educational policies has become, at least on what concerns the formation of education professionals, complying with current Capital requirements, making legitimate certain political and economic demands. The formation of the education professional in the current Brazilian labor frame appears thus as an ideological - historic demand to the social project hegemony that intends to uphold itself to the context of control.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é contribuir com os debates sobre a temática da *formação de professores* para a Educação Básica presentes na realidade educacional e na pesquisa em educação no Brasil.

A nossa motivação inicial foi concebida a partir dos questionamentos presentes no exercício da própria profissão de educadora e a partir daí a constatação dos desafios que a realidade social nos impõe como profissional que questiona e, na busca de respostas, se depara com as contradições postas pelo dia-a-dia.

Outro fator, associado a este e que nos moveu na direção da temática foi a promulgação de nossa mais recente legislação de ensino, a Lei 9394/96, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esta direção expressou novos e complexos desafios para a nossa profissão. A associação de ambos, ou seja, o dia-a-dia da profissão e a legislação que a direciona nos levaram à relação de dois fatores.

Um, que trata do contexto da realidade brasileira, que vem criando novas solicitações aos quadros profissionais no Brasil.

E o outro, que trata das modificações para *ressignificar* o ensino considerando, para tanto, a figura do professor como central.

Ambos, a nosso ver, interferem diretamente no campo da formação inicial e continuada dos professores.

No âmbito da legislação o principal impasse deu-se com a criação do Instituto Superior de Educação e, com ele, a tentativa de centralizar a formação inicial e continuada dos professores pelos cursos Normal Superior e de Licenciatura.

Embora seja um aspecto inovador, esta tentativa vem sendo interpretada como manutenção da *desvalorização* do magistério e no limite, expressaria o descaso das políticas sociais com a Educação da maioria.

Já no âmbito do contexto da realidade brasileira, estamos sentindo o impacto das profundas transformações que o mundo do trabalho vem sofrendo, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento científico e tecnológico quanto, e atravessado por este, a assunção das políticas neoliberais acelerando o fenômeno da globalização financeira.

Sabemos, pelas análises de alguns autores, que o estado atual da realidade brasileira é provocado pelo movimento de expansão do capital, e pela sua

capacidade de “reformular” sua base produtiva para se manter como *centro gravitacional* da realidade social.

Na associação destes fatores, nossa hipótese é que exista uma íntima relação entre as “inovações” trazidas pela LDB 9394/96 e as transformações sentidas no atual estado da realidade brasileira. Esta, por sua vez, vem intervindo diretamente na composição dos quadros formativos dos profissionais sejam eles da educação ou não.

Em instância direta seria o mesmo que dizer que as imposições econômicas e políticas da atualidade vêm interferindo nos cursos de formação dos profissionais, neste caso da educação, visando direcionar a demanda social para a reafirmação do sistema capitalista, em detrimento de suas reais necessidades.

Para aprofundar esta hipótese fomos percorrendo historicamente a relação dos fatores aqui apresentados, isto é, a formação dos professores e o contexto político-econômico.

Esta relação nos serviu de referência teórica possibilitando a identificação de quatro momentos históricos, nos quais os cursos de formação docente foram ganhando no cenário nacional visibilidade e identidades pela presença dos educadores organizados ora em prol do curso de Pedagogia ou ora pela definição do mercado de trabalho.

Este fato evidenciou que o estado de embate criado entre os educadores e as políticas educacionais deu oportunidades à união dos primeiros que, inclusive, se mantém na atualidade defendendo a valorização do magistério, através de sua própria formação em nível superior pela manutenção do curso de Pedagogia e, com este, as contribuições à pesquisa educacional.

Dessa forma, a partir dos fatores que elegemos para nosso estudo e em sua análise histórica, podemos dizer que na realidade educacional brasileira atual existem, disputando a hegemonia para a *formação dos professores*, dois grandes projetos. O que vem sendo constituído historicamente pela dinâmica dos cursos de Pedagogia e o que surge na década de 1990 através das políticas educacionais atuais e legitimadas pela criação dos Institutos Superiores de Educação.

Especificamente, dentre este contingente de discussões e debates, nos interessam os que se referem aos cursos de formação que habilitam o profissional à docência da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, temos, perante a legislação atual, três cursos com a mesma finalidade: o Curso Normal em Nível Médio, o Curso Normal Superior e o curso de Pedagogia.

Nosso estudo se pautou inicialmente pela preocupação de contribuir, aprofundando as contradições sobre a formação dos professores para a Educação Básica posta pós LDB 9394/96. Neste sentido, nos ocupamos eminentemente, em seu Título VI que determina o ensino superior, embora implicitamente o nível médio esteja presente, para a formação docente.

A opção pela formação em nível superior se deu quando as mesmas discussões e debates provocados neste íterim suscitaram manifestações que trouxeram à tona uma série de imbricações, ainda não resolvidas, na problemática da formação docente, sejam elas no âmbito da formação inicial ou nas questões que envolvem a qualificação e/ou chamada formação em serviço.

As imbricações mais apontadas estão associadas às pesquisas que se ocupam do desenvolvimento do ensino superior no Brasil e sua associação com a lógica do

mercado capitalista, conferindo-lhe encaminhamentos reduzidos no que diz respeito à formação integral, como postergado pelo recente modelo universitário da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

À medida que fomos estudando e os fenômenos presentes tanto do ISEs quanto o da Pedagogia, o primeiro pela atual legislação de ensino a Lei 9394/96 e o segundo, historicamente, encontramos aí "localizados interesses" que, a nosso ver, expressam diferentes concepções de mundo presentes na realidade educacional.

Neste caminho não seria demais afirmar que pela disputa da formação docente as políticas educacionais não ampliaram o papel social da realidade educacional pela sua demanda social, mas sim no atendimento de uma pequena parcela que diz respeito ao ensino superior no Brasil.

A nosso ver este posicionamento acaba por contribuir para a realização de uma organização dual da realidade educacional brasileira, não podendo intervir na direção de um projeto emancipatório que possibilite uma formação transformadora da realidade em que está inserido.

Retornando à nossa hipótese, em que notamos uma íntima relação entre a atual legislação e o contemporâneo contexto político e econômico da organização capitalista passando, com isso, pelas questões da formação dos professores para a Educação Básica, diríamos que a pergunta que nos move nesta pesquisa é: se há na realidade educacional brasileira cursos em disputa para a formação docente, qual deles, considerando as características contraditórias da organização capitalista e o atendimento da demanda social, posto atualmente pelas dificuldades da educação pública brasileira, é capaz de caminhar na direção de uma *formação de professores emancipatória*?

Para a exposição de nossos estudos, dividimo-lo em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo buscamos estabelecer as relações que estão postas ao profissional da educação pela *nova* organização do capitalismo.

Notamos que este estado é suscitado ao campo educacional através de uma ampla e diversificada discussão que, forjando em seu interior, *novas* configurações no que diz respeito ao seu estatuto teórico-metodológico, vem solicitando dos profissionais a sua ressignificação.

No segundo capítulo nos ativemos à permanência histórica da temática e com ela a atualidade da polêmica que inclui o movimento coletivo dos educadores em defesa da formação em nível superior.

No entanto, esta contribuição histórica nos mostrou como os educadores estiveram presentes às discussões que implicavam na temática e, dessa forma, foram favorecendo, em alguns momentos, a realização de políticas educacionais que mantivessem os estudos pedagógicos em nível superior, provocando a união entre este e a realidade concreta educacional.

No terceiro capítulo descrevemos, ainda que de forma tipológica, os cursos em disputa na realidade brasileira. Esta contribuição foi realizada através dos elementos internos de cada proposta, a saber: a organização institucional, curricular e o perfil do profissional requerido.

Ainda, junto a esta, algumas análises do campo de pesquisa em educação propiciaram a compreensão de que caminhos apontam os atuais cursos de formação docente.

Para as considerações finais buscamos realizar junto ao movimento atual das entidades educacionais, que representam atualmente o coletivo dos educadores, os indicadores que, nestas instâncias, estão sendo debatidos sobre a temática, conferindo, dessa forma, um aspecto de atualidade ao conjunto de nossos estudos.

Assim, utilizamos a *Carta de Niterói* (2002)¹ e também o documento entregue ao então *Ministro da Educação, Cristóvão Buarque* (2003)², na tentativa de revitalizar o contato entre sociedade civil e sociedade política.

Acreditamos que este estudo contribui com os debates que envolvem a temática proposta por nós já que, discutindo sobre os seus elementos internos que hoje representam no âmbito do ensino superior a hegemonia das discussões sobre a *formação dos professores* pudemos aprofundar suas reflexões na direção das dificuldades e problemas ainda presentes no campo dos profissionais da educação.

Isto implica na retomada de questões que, embora nos pareçam *antigas*, ainda não encontraram soluções do ponto de vista teórico-prático, persistindo, de alguma maneira, na necessidade de constantes *ressignificações* pelos órgãos deliberativos e legislativos de âmbito nacional.

Dessa forma, expusemos algumas das implicações presentes historicamente no âmbito interno da *formação dos professores* que permanecem intocadas pela atual legislação de ensino forjando, constantemente, a necessidade de mudanças conjunturais no que diz respeito à ação e efetivação das políticas educacionais, no tocante às políticas de formação.

¹ Anexo I.

² Anexo IV.

Contudo, entendemos que o trabalho não esgota as implicações internas que necessitam, ainda, do aprofundamento das pesquisas no campo educacional, entretanto, apontam para sua urgência, quando levamos em consideração o aspecto de “transitoriedade” que a sociedade vive nos tempos atuais.

Assim, esperamos contribuir passando pelas políticas de formação docente e chegando ao profissional da educação básica com as questões vigentes, postas pela atualidade institucional e política da realidade educacional brasileira e com a manutenção e ampliação da escola pública e universal.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO: “A NOVA ORGANIZAÇÃO” DO CAPITALISMO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

A crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e um agravamento da crise orgânica mais ampla e geral.

Grasmci, A.

Nosso objetivo neste primeiro capítulo é buscar a relação que se configura na atualidade entre as modificações que vem sofrendo o mundo do trabalho em seu contexto tecnológico, suas bases científicas e políticas e econômicas com as novas exigências postas ao *profissional da educação*.

Para realizá-lo partimos das análises que se fundamentam na relação capital-trabalho, pois que nela temos os condicionantes que, em última instância, determinam o desenvolvimento da educação escolarizada.

Para tanto, é primordial o esclarecimento de que a relação capital-trabalho é por nós concebida como *centro gravitacional*³ da totalidade social.

Sendo assim, cabe-nos enfatizar que o processo da produção material condiciona as formas organizacionais e operacionais do trabalho, determinando, como reprodução material e ideológica, as instituições e as práticas sociais.

Dessa maneira, as análises que mantêm as teses sobre a sociedade do capital e sua lei de valor, que não eliminam o trabalho vivo do processo de criação de valores serão por nós utilizadas como "pano de fundo" às determinações que se fazem presentes à prática social.

No segundo momento, esta associação nos auxiliará na compreensão da construção social do *profissional da educação* que, por sua vez, expressa as novas solicitações ao papel social da educação escolarizada.

Nesta direção nos parece que a solicitação da demanda social para o *profissional da educação* está sob dois fenômenos, que embora nos pareçam distintos, estão relacionadas entre si, constituindo o contexto sobre o qual as “novas exigências” *ideológicas e materiais* se impõem sobre a constituição nacional.

De um lado as questões que envolvem o mundo do trabalho suas implicações técnicas e científicas relacionados ao novo direcionamento político e econômico do capitalismo e de outro, mas não independente, as exigências teórico-práticas postas à própria educação escolarizada.

A nosso ver, esta associação é traduzida, atualmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³ Cury (1995) assim, expressa esta relação: "... a relação capital trabalho é o centro de gravidade da totalidade social. Dessa forma o processo de produção e o que ele implica determinam em última instância as outras

Desse modo, acreditamos haver uma íntima relação entre as políticas educacionais atuais, que direcionam mudanças com relação ao curso de formação dos profissionais da educação e a constituição da nova organização material de produção.

Embora nosso enfoque esteja completamente posto pelos embates proporcionados pela recente política educacional, as nossas referências implicam que reconhecemos preliminarmente que os condicionantes são históricos.

Para tanto, apenas nos interessa saber que o sistema capitalista é um processo que está presente na realidade brasileira, especificamente no que diz respeito às determinações políticas e econômicas urbano-industriais, mais enfaticamente desde início do século XX e que, com isto, toda estrutura social brasileira vem sendo inevitavelmente atingida.

Segundo RODRIGUES (1998), houve, primeiramente, como tentativa de mudança do sistema político e econômico até então dominante, a imposição do *télos*⁴ de nação industrializada, buscando superar o então recente passado agrário e primário-exportador.

Em meados da década de 1960, com o objetivo de nação industrializada atingida, a burguesia industrial, através de seu principal aparato ideológico, a Confederação Nacional das Indústrias, forja no interior de suas necessidades o segundo período de imposição de um novo *télos*.

Sob o pretexto de que, embora o processo de industrialização tenha alcançado seu êxito, ele não teria superado os grandes problemas sociais, assim em meados

instituições e práticas sociais”.

dos anos 1980, a CNI lança mão dos discursos que tinham a urgente necessidade de proporcionar condições dignas de vida e cria o *télos* do país desenvolvido.

O período histórico dominado pelo *télos* 'país desenvolvido' coincide, grosso modo, com o Regime Militar instaurado em 1964, que termina melancolicamente lançando o Brasil em profunda estagnação, com as condições sociais agravadas, apesar do grande salto do parque produtivo.

Mas isso pouco importa para o discurso teleológico. Na verdade, é justamente essa condição – entre a consecução do *télos* e a manutenção dos problemas sociais – que constitui a razão da construção e reconstrução permanente do *télos*, ou seja, o seu processo de metamorfose. Assim, não resta outra alternativa ao discurso industrial a não ser a entronização de um novo fim para a sociedade brasileira (RODRIGUES, 1998: 132-133).

Com o passar da década de 1970 buscando retomar a direção do crescimento econômico e tendo os problemas sociais agravados, a década de 1980 se constitui em palco no cenário político e econômico de grandes e importantes processos de reconfiguração vindos da nova fase do capitalismo.

O padrão da acumulação, que era até então o taylor-fordista, começa a dar espaço para o padrão de acumulação flexível.

Esta nova situação traz significativas mudanças à conformação do Estado e da economia, agora com vistas à competitividade internacional, congregando a estratégia de reestruturação produtiva, a flexibilização das relações de trabalho, a integração ao mercado internacional e, por fim, e o que mais nos interessa neste processo, a redefinição do papel da educação.

Enfim, entendemos que para o papel social da educação estão postas as condições ideológicas e materiais do desenvolvimento histórico da realidade brasileira e nele, seguindo RODRIGUES (1998) e SAVIANI (2001) encontramos:

⁴ Este conceito é usado por RODRIGUES, J. (1998) para designar a imagem construída pelo discurso hegemônico com o fito de se tornar uma meta a ser perseguida incansavelmente pelo conjunto da sociedade,

... o soerguimento da nação através da industrialização; mais tarde, foi apontada a modernização como caminho para a superação da condição de país subdesenvolvido; finalmente, é posta como inapelável a reestruturação produtiva, para que se alcance a posição de economia competitiva, fazendo com que o objetivo, único, da educação fosse alimentar, soberbamente e exclusivamente o desenvolvimento econômico, o que viria direcionar, no limite, a educação escolar como via direta à assunção, pela *formação* das leis do mercado (RODRIGUES, 1998:133).

Isto significa dizer que

os princípios da liberdade, igualdade democracia e solidariedade humana são subsumidos pelos valores do individualismo, da competição, da busca do lucro e acumulação de bens os quais configuram a moral burguesa que tem sua justificação teórica numa ética também burguesa, erigindo sobre esses mesmos valores, a cidadania burguesa (SAVIANI, 2001).

Passaremos a seguir às análises que têm como objeto a relação capital trabalho, para posteriormente debater a construção social do profissional da educação.

1. O contexto político e econômico na atualidade brasileira: “a nova” organização do capitalismo

A temática formação dos profissionais da educação vem, nas últimas décadas, sendo alvo não só de estudos da comunidade acadêmica e debates no interior dos movimentos que dela se ocupam⁵, mas recentemente de embates travados por estes e os órgãos oficiais do sistema educacional.

conduzida pela classe que o elaborou.

⁵ Nos referimos aos movimentos de educadores que têm, dentre suas principais discussões e atuações, a formação dos professores nos diferentes níveis de ensino, como a ANFOPE, ANPED, Fórum do Diretores etc.

Esta situação está posta, em grande parte, pela centralidade que vem assumindo a Educação Básica frente às transformações que o mundo social e material vem sofrendo na direção da relação capital-trabalho, impulsionando, por esta via, as atuais políticas educacionais, como vimos na introdução deste capítulo.

Um dos aspectos mais contundentes da relação capital-trabalho, sobre o qual todos os autores estão de comum acordo, é que ela é atravessada pelas recentes análises que abordam o *desemprego* estrutural e/ou a *(re) estruturação produtiva*.

As questões ligadas ao desemprego estrutural (SCHAFF, 1992) denunciam o quanto o desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem afetado a manutenção e/ou ampliação dos *antigos* postos de trabalho, constituídos desde a primeira Revolução Industrial. Este estado tem causado uma verdadeira sensação de *perda de sentido*, não só aos trabalhadores mais velhos como aos futuros integrantes do mercado de trabalho.

No que se refere às questões sobre a *(re)estruturação produtiva*, as análises de SCHAFF (1992) vêm acontecendo numa abordagem similar à questão que envolve o desemprego estrutural por se tratarem de fenômenos que se inter-relacionam. Porém, avançam, quando reconhecem os condicionantes políticos e econômicos constituintes da organização do sistema capitalista, interferindo sobremaneira no modo de produção, conseqüentemente nas forças produtivas.

Neste caso, denunciam a perda dos postos de trabalho associadas, antes de qualquer coisa, à necessidade de ampliação e manutenção do capitalismo.

*Adeus ao trabalho*⁶? Seria esta a pergunta a ser realizada aos estudiosos que têm como objeto a relação capital-trabalho?

É exatamente nesta pergunta que ANTUNES (2000) defende a tese da manutenção da centralidade da categoria trabalho frente às questões da reestruturação da força produtiva para a manutenção, o desenvolvimento e a (re) edificação da acumulação de capitais.

Para esta defesa este autor realiza uma ampla investida no contexto político e econômico sobre as mudanças operadas em várias dimensões e que diretamente afetam o mundo do trabalho, não propagando seu fim, como categoria central da produção/acumulação, mas sim reafirmando sua centralidade numa concepção ampliada de trabalho, “... *que é complexificado, socialmente combinado e ainda mais intensificado nos seus ritmos e processos...*” (ANTUNES, 2000: 10). Para tanto, afirma:

... a sociedade do capital e sua **lei do valor** necessitam cada **vez menos** do trabalho **estável** e cada **vez mais** das diversificadas formas de trabalho parcial ou **part-time**, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista⁷ (ANTUNES, 2000:10).

Destaca, assim, a substituição parcial do padrão que foi predominante até meados da década de 1980, o taylorismo/fordismo, pelo padrão toytista, o novo padrão de produção que vem se tornando predominante. E sendo uma resposta da produção à *crise do capital*, representa uma transição no interior do processo de acumulação de capital.

⁶ Este pergunta é título do trabalho que data de 1995 do Prof. Ricardo Antunes, com edição da Cortez e UNICAMP. A edição aqui utilizada é de 2000, revisada e ampliada pelo autor, mesma editora.

⁷ Os grifos são do autor.

Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY,1992:140 apud ANTUNES, 2000:29).

O toyotismo, como vem sendo denominado este novo padrão produtivo, pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica da Toyota, no Japão, e que vem expandindo pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles que se encontram subordinados, como modelo paradigmático.

Suas características básicas (em contraposição ao taylorismo/fordismo) são:

- sua produção muito vinculada à demanda;
- é variada e bastante heterogênea;
- fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções;
- tem como princípio o ‘*just in time*’, o melhor aproveitamento do tempo de produção e funciona segundo o sistema ‘kanban’, placas ou senhas para reposição de peças e de estoque, que no toyotismo tem que ser mínimo (ANTUNES, 2000:180).

Intrínseco a este processo viabiliza-se uma importante faceta destacada pelo autor, que se *trata da manutenção* do estado de *estranhamento ou alienação*⁸ do trabalhador.

⁸ O trabalho alienado (ou estranhamento) é a forma como a atividade humana se objetiva na sociedade capitalista, onde o que deveria ser uma atividade vital do ser social que trabalha se converte em mercadoria, e o produto do trabalho aparece como alheio e estranho ao trabalhador (Antunes, 2000:191).

ANTUNES (2000) defende que embora haja mudanças na forma organizacional e produtiva do sistema capitalista, este, por sua vez, ainda mantém sua dimensão negativa sobrepujando-a sobre a positiva, mantendo, ainda na atualidade o estado de alienação do homem.

A importância desta análise, como faceta do trabalho atual, está na contraposição das teses que, propondo o fim da centralidade do trabalho, no período atual de acumulação flexível do capital, propugnam também a liberalização do homem frente aos processos de exploração capital (ANTUNES, 2000:159-173).

Entretanto, defende ANTUNES (2000) as teses de liberalização do trabalho mistificam ainda mais as questões que envolvem a exploração e alienação do homem. Portanto, ainda que haja uma falsa sensação de liberalização, as dimensões que são imbricadas ao trabalho se mantêm sob a tese da relação dialética entre sua dimensão negativa e positiva.

Dentre as teses mais divulgadas e associadas à liberalização da força produtiva, frente ao processo de exploração, estão as que se associam a:

1. a falácia da “qualidade total”: proliferados pelos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ) grupo de trabalhadores para discutir trabalho e desempenho, visando melhorar a produtividade, o que acaba se tornando uma nova forma de apropriação do saber fazer intelectual do trabalho pelo capital (ANTUNES, 2000:182);
2. o despotismo que mescla-se com a manipulação do trabalho, onde o operário deve pensar e fazer pelo e para o capital;
3. e as questões sobre a reengenharia produtiva: a empresa enxuta.

TUMOLO (2002) reconhece a dificuldade em analisar o momento atual sobre as mudanças das bases produtivas brasileiras porque entende que este é um fenômeno recente. Para este autor, não há no interior das empresas, ou mesmo entre

elas, um consenso sobre parâmetros que se generalizam e formam o padrão predominante da estrutura produtiva brasileira.

No que diz respeito às relações de trabalho e às relações com as organizações sindicais, as análises deste autor constata uma incongruência que aponta para a intensificação do ritmo de trabalho e da diminuição dos postos de trabalho.

Também nota o empenho das empresas em afastar e/ou neutralizar a ação sindical. Predominantes nesta incongruência estão questões atreladas à diminuição da remuneração da força de trabalho havendo, dessa forma, uma diminuição do preço salarial.

Pela associação de suas análises TUMOLO (2002) constata criticamente que a reestruturação produtiva é formada por uma *heterogeneidade generalizada*. Esta constatação é associada à co-existência de vários padrões produtivos, caracterizando então a realidade industrial brasileira constituída uma *modernização conservadora*.

No conjunto das análises destes autores notamos que alguns fatores são constantes com relação à organização do trabalho. Neste caso, é comum entre eles a tese que a organização, apesar de não predominante, vem sofrendo um processo de modificação, mantendo as formas anteriores de base taylor-fordista e assumindo junto a estas o padrão toyotista.

Também é comum entre eles que a sua organização se mantém pelo sistema capitalista. Neste ponto, nenhum dos autores apresenta dúvidas, pelo contrário, enfatizam que a sua expansão está sendo propiciada pelo desenvolvimento da ciência e tecnologia aplicadas ao modo de produção predominante provocando,

como vimos inicialmente, o desemprego estrutural, a perda do sentido dado pelo trabalho, a sua intensificação, o aceleração dos fenômenos de alienação e/ou estranhamento.

Outro fator de intersecção entre os autores é que, sendo uma nova fase de expansão do capital, esta vem a exigir também uma nova forma de expandir sua forma de acumulação. Como vimos ela se trata da *acumulação flexível*.

Esta é a nova base de organização do sistema capitalista e passa a ser também a nova referência às relações sociais. Nessa via requer novos padrões ideológicos compondo hegemonicamente sua legitimidade política e social.

Para os autores analisados sobre o tema da atual forma de acumulação capital notamos, mesmo que muitas vezes partindo de fenômenos e relações diversas, que eles estão de comum acordo quanto a vivermos, desde a década de 1970, uma crise no que diz respeito ao modelo de acumulação predominante.

Este, por sua vez, vai sendo direcionado à assunção reconfigurativa do modelo estatal até então dominante, ou seja, do Estado de bem-estar social ao Estado neoliberal, pelo menos nos países centrais. O que de maneira diversa, mas sob o mesmo conjunto ideário, passa a ser imposta aos países, ditos periféricos, como por exemplo, o Brasil.

Ainda que na atualidade, a maioria dos países se encontre sobre o conjunto ideário do neoliberalismo no final da década de 1970 foi a Inglaterra, com seu governo Thatcher, que iniciou a investida neoliberal; em seguida, com a eleição de Reagan, 1980, os Estados Unidos; em 1982, a Alemanha, com Kohl; em 1983 a Dinamarca no governo de Schuler.

Entre os motivos econômicos começam a se fazer presentes as motivações políticas: o anticomunismo está entre um deles.

A América do Norte e os países do Norte da Europa consolidam, ao longo da década de 1980, a orientação neoliberal numa economia que, crescentemente, se fazia globalizada (ANDERSON, 1998).

Os países do sul da Europa, neste mesmo período, optam por passar por uma investida socialista: Mitterrand, na França, Gonzalez, na Espanha, Soares em Portugal, Craxi, na Itália, Papandreou, na Grécia. Fracassaram. Ocorre, então, que no final da década de 1980 consolida-se a vitória do neoliberalismo, “...a Suécia e a Áustria ainda resistiam à onda neoliberal da Europa” (...) e fora deste continente, “...o Japão também continuava isento de qualquer pressão ou tentação neoliberal” (ANDERSON, 1998:14).

Para CANO (1995) este processo tem início na crise financeira explicitada na década de 1970, afirmando que *o mundo capitalista passou por uma transformação monetária e financeira muito rápida entre os anos 50 e início dos anos 60 causados pela saída de capitais (público e privado) dos Estados Unidos em direção à Europa e ao Japão* (CANO, 1995:193), gerando, um processo de endividamento internacional.

Associado a este estado o modelo econômico adotado pelo padrão de acumulação começa a dar sinais de cansaço: desacelerando renda, emprego, investimento e também debilitando, por esse lado, as finanças públicas.

O aumento do endividamento interno e externo dos EUA teve como contrapartida uma grande acumulação financeira por parte dos governos, empresas e bancos multinacionais, que ampliaria ainda mais a ‘nuvem de

papel' em que se constituem hoje os principais fluxos financeiros internacionais (CANO, 1995:193).

Financeirização é como CANO (1995) denomina o processo pelo qual, além de possibilitar uma enorme apropriação privada (bancos e empresas) de excedentes financeiros, o capitalismo também modificou e inovou produtos, títulos e instituições no mercado financeiro internacional, desnudando a crise internacional e abalando a hegemonia norte-americana.

Sair da crise, mantendo a hegemonia, era o objetivo do governo norte-americano. Dessa forma, sua economia, sustentando-se em alguns atributos já conquistados como: *língua, moeda e exércitos de poder universal* (CANO, 1995:194), realiza, a partir de 1979, uma política fiscal e monetária de elevação de suas taxas de juros, tornando *compulsórias, notadamente ao Japão e à Alemanha, a saída de fluxos de financiamentos ao enorme déficit fiscal e de balanço de pagamentos dos EUA* (CANO, 1995:194).

E ainda, com o anúncio da famosa “Guerra nas Estrelas” o mundo socialista se vê impossibilitado de manter tecnológica e economicamente seu regime proporcionando tempo aos EUA para proceder *a sua reestruturação produtiva e pôr em marcha seu problemático ajuste macroeconômico* (CANO, 1995:194).

No entanto, para este ajuste macroeconômico ocorrer rapidamente, era preciso encontrar ou criar novas formas de acumulação de ativos reais, já que a acumulação financeira não se encontrava compatível com o modelo existente de acumulação produtiva.

Desse modo, os já executados financiamentos durante os anos 1970, proporcionam a inúmeros países subdesenvolvidos a abertura de novos espaços

para a acumulação produtiva, liberando o novo modelo de acumulação financeira dos países centrais, portanto, dando conta da dimensão do excedente financeiro (CANO, 1995:195).

Contudo, embora tivessem à sua disposição o uso das tecnologias avançadas, para obter êxito, era preciso quebrar monopólios ou ainda superar simples empresas públicas situadas em setores estratégicos como os de energia, transporte e telecomunicações dos países em desenvolvimento.

Para romper essas barreiras, bem como outras de cunho institucional – como, por exemplo, legislações nacionais ‘restritivas’ ao comércio e ao capital internacional – o capitalismo fez nascer uma nova ideologia (neoliberal), para justamente dar sustentabilidade econômica e política para a conversão dessas imensas massas de ativos financeiros (CANO, 1995:195-196).

A afirmação mais contundente sobre as conseqüentes políticas neoliberais são as investidas ideológicas, tendo, inclusive, a afirmação de que seu sucesso está somente neste campo, fracassando nos demais, quando não conseguira revitalizar as economias às quais se propusera.

Sua doutrina coerente, autoconsciente, militante lucidamente decidido a transformar todo o mundo a sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1998: 9-23) tem como princípio *uma saudável desigualdade*, que prevê a estabilidade monetária através da redução de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas, visando dinamizar as economias e institucionalizar o mercado (especialmente os monetários e financeiros).

Foi este, então, o início da legitimidade política e ideológica do atual movimento de expansão do capital, o mercado e suas leis a partir de seu próprio mote ideológico diminuiu como consequência o poder dos cidadãos e dos trabalhadores (THERBORN, 1998) e ainda, vem destruindo o aparato ideológico e até em algumas instâncias o aparato material/institucional que proporcionou, décadas anteriores, a organização de movimentos sociais, bem como a mobilização em torno da busca da democracia e com ela a busca da efetivação do conjunto ideário que, de certa forma, deu legitimidade às formas realizadas de poder político da participação ativa da sociedade civil (GENTILI, 1999, FRIGOTTO, 1999).

A América Latina tem sua marca neoliberal a partir da imposição do governo de Pinochet, no Chile ainda durante a década de 1970; em seguida, a Bolívia com Jeffrey Sanchs; no final da década de 1980, é a vez de Salinas, no México; Menem, na Argentina em 1989; no mesmo ano na Venezuela, com Perez, e, em 1990, com Fujimoro no Peru.

O Brasil, um dos países mais recentes a investir em tão drásticas políticas ideológicas e econômicas, chega em meados da década de 1990 com esta posição consolidada, tendo seu início ainda no governo Sarney.

No que diz respeito ao modelo brasileiro CANO (1995) nos diz que os processos da doutrina neoliberal *geraram vários constrangimentos e problemas externos que dificultam sobretudo a formulação e execução de um projeto nacional ao desenvolvimento econômico e social* (CANO, 1995:197).

Dentre eles os principais são: a privatização de ativos públicos; ruptura dos monopólios públicos; busca da eficiência e competitividade para compatibilizar a globalização desencadeada pelas empresas⁹.

Para o sucesso deste processo foi necessário uma reestruturação produtiva global (administrativa, técnica, comercial e financeira) o que significaria uma nova reconcentração privada de capital¹⁰.

SADER (1995) confere esta feita aos estados políticos e econômicos que historicamente se desenvolviam no Brasil. O modelo de Estado adotado e o perfil econômico da industrialização substitutiva de importações (estilo da Cepal), começa a dar sinais de cansaço e esgotamento. Não tínhamos mais a solução da força e sim o enfrentamento com uma burguesia industrial protegida pelo Estado, um movimento sindical político de esquerda com capacidade de resistência, uma distância (temporal) maior do golpe (ditatorial) e ainda o resquício do período de 1960 e 1970 que favoreceram a renovação e o fortalecimento social e político das classes subalternas.

Portanto, segundo este autor, o processo de implantação do conjunto neoliberal teve na realidade brasileira um *caráter matizado* pelo Estado, não sendo pura e simples a sua imposição. Isto não quer dizer que o Brasil tenha sido poupado ou as políticas neoliberais fossem menos cruéis entre nós.

⁹ O processo de globalização, neste autor, é visto como desencadeado pela empresas e bancos, que participaram do processo de acumulação financeira, transformando-a em acumulação real, quando instaladas nos países subdesenvolvidos em que tem interesses de nível importante, seja em termos de investimentos realizados, seja em termos de mercado (CANO: 1995:195-197).

¹⁰ Processo que decorre de grandes transações entre as grandes empresas multinacionais, facilitando a hegemonia comercial sobre as decisões de políticas comerciais entre países. O comércio, portanto, começa no final da década de 1980 a se dar entre as grandes empresas, transformadas em transnacionais. (CANO, 1995:195-197).

O que SADER (1995) salienta, concordando com as teses de CANO (1995), é que cada país foi realizando sua investida, acarretando processos diversificados sob os mesmos objetivos, o que, na visão destes autores, forjam sucessos ideológicos e políticos e poucos ou quase inexistentes sucessos econômicos.

Assim, em meados da década de 1980, e efetivamente na década de 1990, a economia mundial passa a ser constantemente gerida pelo mercado, sendo que 50% da comercialização de produtos industrializados *não são frutos de decisões de políticas comerciais de países, mas sim de decisões das grandes empresas transnacionais (...) é a contra-face de suas decisões de investir* (CANO, 1995:197).

Neste sentido, a *abertura de mercados* e a *desregulamentação da economia* são pedras angulares do processo iniciado no limiar da década de 1970 com a crise financeira internacional, até hoje não resolvida e que de forma bastante concisa vem deixando rastros marcadamente profundos nas questões políticas, sociais e ideológicas da conjuntura atual.

Sendo assim, não é demais afirmar que a necessidade de expansão capital vem intervindo unilateralmente nas condições políticas e econômicas e como não poderia deixar de ser associados ao desenvolvimento da tecnologia, intervêm sobremaneira no mundo do trabalho.

Da exposição destes autores nosso interesse maior gira em torno das questões que envolvem o mundo do trabalho, ou seja, a *(re)estruturação produtiva*.

KUENZER (2002) se posiciona a este respeito ainda considerando que a

... nova forma de organização e gestão do trabalho, se aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde um trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade, cada vez mais esvazia sua

atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o ainda mais.

Sob a aparente reconstituição da unidade do trabalho idealizada para enfrentar os limites da divisão técnica, portanto, esconde-se sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao aumentar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não supera, mas aprofunda, a divisão entre capital e trabalho (KUENZER, 2002: 80-81).

Diríamos que este se complexificou, se intensificou, se tornou mais flexível e instável do ponto de vista do padrão anterior, tornou-se mais fragmentado heterogeneizando à empresa e à classe trabalhadora, proporcionando o aparecimento do subproletariado industrial e de serviços.

Paralelamente, adquire uma dimensão mais qualificada, dada ao avanço tecnológico ocasionado pela mudança das bases eletroeletrônicas a microeletrônicas (dos procedimentos rígidos aos flexíveis) apelando ao trabalho multifuncional, já que a exigência para operar as “máquinas” informatizadas e robotizadas impõe capacidades cognitivas objetivas mais elaboradas às atividades intelectuais do homem.

Desta maneira, nasce uma forma mais intelectualizada de ação no interior das plantas produtivas modernas. Portanto, uma ampliação das formas de trabalho *imaterial*, que se caracterizam pela *ampliação e uma complexificação da atividade laborativa*” ao mesmo tempo que amplia e aprofunda a sua divisão técnica e social (KUENZER 1998a).

Todavia, se de um lado temos a necessidade de ampliação das capacidades laborativas intelectuais, que diretamente interferem não só no manuseio operacional mas, requerem toda uma forma de organização diferenciada do padrão

anterior, de outro lado, mas compondo a mesma face do processo, temos a imposição ideológica neoliberal, visando dar sustentabilidade à necessária expansão do capital, disseminando a relação mercadológica como referência ao sucesso das práticas sociais.

Paradoxalmente cria-se na realidade social um conjunto adverso do anterior, como já enfatizamos. Cria-se para a realidade social novas solicitações e requer de suas práticas novas posturas.

Segundo a mesma abordagem dos autores anteriores, DUARTE (2001) analisa as políticas neoliberais na educação através da *Pedagogia das Competências*.

Ele é enfático em afirmar que o desenvolvimento desta pedagogia como vem sendo adotado pelas atuais *reformas de ensino* é parte estratégica de um intenso processo de *ideologização do capitalismo*, proferido pela denominada Sociedade do Conhecimento para

... enfraquecer a luta por uma revolução que leve a superação radical do capitalismo, gerando a crença de que esta luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’ tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos dos cidadãos e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais e étnicas (DUARTE, 2001: s/d).

Além das questões ideológicas FERRETI (1999) em seu estudo sobre o *modelo das competências – Pedagogia das Competências* – nos diz que há um interesse explícito do capital em disseminar tal pedagogia.

Para ele a *Pedagogia das Competências* mantém intacta as discussões que unilateralmente associam a educação e a produção. Como a segunda está pautada

pelo desenvolvimento de novas capacidades laborativas do trabalhador no manuseio e no aumento da produtividade, ela vem causando a falsa ilusão de que a educação está sofrendo mudanças estruturais. O que, segundo este autor, não é verdade, posto que, para este autor, a educação se mantém intocada.

Há, portanto um interesse direto na manutenção da associação entre um e outro, não só na legitimação ideológica e social mas, sobretudo, econômica. Além desta associação, o modelo das competências é entendido como benéfico para o capital, por diversas razões. Dentre elas, destaca:

- a conformação dos sujeitos, pelo capital, na valorização do mérito individual, a mudança, a flexibilidade, a 'insatisfação saudável' com o nível de aperfeiçoamento conseguido, a participação, a busca constante do novo e a competição;
- este modelo vem associado à concepção de novas relações de trabalho. Apesar do individualismo e da competição, são discursadas a cooperação e a negociação, dadas à preocupação com o cliente e a focar os esforços na 'missão da empresa', aparentando a supressão da divisão do trabalho pela mobilização da eficiência e da produtividade como se os congregasse em torno dos mesmos objetivos.

Em síntese, não há dúvida de que a realidade da *nova* organização do capitalismo esteja voltada para atender seu próprio desenvolvimento e manutenção. Este encaminhamento não só interfere como conduz a um determinado desenvolvimento social.

Este estado se traduz, no limite, na necessidade de "remodelar" a formação do indivíduo justificando toda a investida presente nas últimas décadas em educação.

O que verificamos nestas últimas teses de DUARTE (2001), KUENZER (1999) e FERRETI (1999) associadas às anteriores sobre o tripé educação, trabalho

e capital é que, embora muito se tem falado, discutido e debatido, ainda se mantém a lógica da teoria do capital humano tão difundido nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil, posto sua finalidade de operacionalizar o desenvolvimento econômico-industrial, para isso transforma o papel *social* da educação em papel unilateralmente *econômico*. Transformado, por sua vez, a formação em instrumento da acumulação capital.

Discutir a formação dos *profissionais da educação* é passar pelas questões que a incluem como construção social determinada, isto implica dizer que é necessário levar em conta os condicionantes sociais, políticos, ideológicos e econômicos que a circunscrevem.

Portanto, nossa análise sobre a construção social do *profissional da educação*, deverá estar constituída a partir da relação capital-trabalho e sua relação com a educação. Isto implica considerar o atual movimento de expansão do capitalismo, sua legitimação ideológica e política na realidade social e ainda constituída historicamente por uma determinada demanda social da educação pública brasileira.

Esta análise ainda se reveste do seu caráter histórico e dialético o que seria o mesmo que dizer que não furtamos destas análises as conquistas dos próprios educadores que vem ao longo do desenvolvimento educacional forjando a superação do estado imposto pelas camadas dominantes.

Isto é o mesmo que dizer que ainda partimos da divisão técnica e social do trabalho, que a fragmentação e o parcelamento na execução pedagógica e principalmente na formação de seu profissional, estão presentes nos projetos de formação docente como nas relações sociais escolares.

Este estado criado para o profissional da educação será objeto de estudo do segundo capítulo. Por ora, nos interessa saber o que está posto, atualmente, como construção do profissional da educação.

Desta maneira nosso objetivo, para nosso próximo tópico, será buscar a partir das solicitações científicas, tecnológicas, políticas, econômicas e ideológicas a construção social do profissional da educação.

2. A construção social do profissional da educação

Nas análises que buscam especificar as condições e relações que se estabelecem no decorrer do desenvolvimento histórico e social do *profissional da educação*, vimos que alguns autores recorrem, de forma a conferir destacada importância, à escola.

Esta é vista como instituição que desempenha um determinado papel social e com ela os profissionais que ali atuam como principal *locus* a ser abordado. Desenvolvem, assim, uma complexa organização teórica e prática no desempenho destes profissionais, tendo como núcleo articulador da profissão exclusivamente a educação escolarizada.

LIBÂNEO (2002) em um de seus últimos trabalhos¹¹ é trazido para este estudo como referência deste estado, já que, para este autor, a docência tem o seu campo por excelência na educação escolarizada. Para defesa desta tese este autor

¹¹ Nos referimos ao seu livro com o título “*Pedagogia e Pedagogos, para quê?*”, 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2002.

se apóia em outra tese, que é para ele central: o campo específico do pedagogo é a Pedagogia.

Sua argumentação passa pelo desenvolvimento histórico que distingue a atuação do Pedagogo da atuação do professor. Esta distinção está na relação que ambos desenvolvem com a docência, e, a partir daí, estão como bandeira dos movimentos em prol da formação dos professores.

Assim, LIBÂNEO (2002) pôde afirmar, em decorrência da relação que a Pedagogia, hoje em dia, está “em baixa”. Em suas próprias palavras:

Com efeito, apesar dessa evidente redescoberta da Pedagogia como campo de estudos específicos relacionados com as práticas educativas, essa mesma Pedagogia está em baixa entre intelectuais e profissionais do meio educacional, desde quando, em meados dos anos 80, o posicionamento de um segmento dos educadores identificando a Pedagogia com as ‘habilitações profissionais’, fez reduzir nas faculdades de educação os estudos específicos da Pedagogia (LIBÂNEO, 2002:28-29).

Este autor, ao associar a Pedagogia com a habilitação da docência, a faz a partir do entendimento de que a mesma é estrita ao trabalho realizado em sala de aula reduz, nessa via o campo pedagógico. Assim precisa defender ao longo de seu trabalho, que a mesma *tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante* (LIBÂNEO, 2002:29).

Refere-se à Pedagogia como

... campo de conhecimentos que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e

grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ‘ser humano’ (LIBÂNEO, 2002:30).

Cabe, portanto, ao trabalho pedagógico especificamente

... cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana e refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e projetos políticos de gestão social (LIBÂNEO, 2002: 34).

Como dissemos, o trabalho docente é estritamente desenvolvido na escola. Para ele, todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente. É esta a principal argumentação de LIBÂNEO (2002), ao defender dois cursos distintos para a formação dos profissionais da educação, já que cada profissional congrega saberes diferenciados.

No curso de Pedagogia a formação do pedagogo *Stricto sensu*, distinguindo-se do profissional docente. Para o docente, propõe a formação em cursos de licenciatura, formando professores do ensino fundamental e médio.

Outros autores também tendo como ponto de partida e chegada a escola se apóiam na constituição do profissional da educação atrelada à sua manutenção pelo Estado, enquanto provedor do *status* e das condições socioeconômicas da profissão. Esta abordagem ainda a vê perpassada pelas políticas educacionais.

Aqui, nos referimos a RIBEIRO (1995) que define o professor como:

... difusor do conhecimento necessário (mesmo que não suficiente) à transformação efetiva da realidade, com vistas à satisfação das necessidades propriamente humanas (RIBEIRO, 1995:46).

Esta definição é dada pela existência de “*um funcionário de um organismo*” da sociedade que se encontra inserido na luta pela socialização da cultura. Este funcionário, que é o professor, desempenha, segundo RIBEIRO, as relações políticas e sociais advindas do poder do Estado. Sendo o mesmo que dizer que a construção social do *profissional da educação*, embora tendo o predomínio do fator da intelectualidade como difusor do conhecimento, é constituído pelas relações de força e poder que se estabelecem na realidade entre a hegemonia burguesa e a hegemonia proletariada, tendo na educação escolarizada uma de suas expressões.

Encontramos também, análises que conferem identidade, seja ela profissional ou individual, à construção do *profissional da educação*, entendida como o *sujeito professor*. Estas análises vêm constituindo a chamada *epistemologia da prática*.

Embora mais direcionada à formação continuada ou formação em serviço, estes autores afirmam que, desde meados da década de 1980, o campo de pesquisa em educação vem sendo invadido por um *novo idioma pedagógico*¹². Esta mudança estaria se dando pela necessidade que os sujeitos em formação apresentam de levar em consideração sua constituição histórica individual; assim, uma forma de considerá-lo diferentemente da concepção anterior, cuja principal referência às discussões sobre o profissional da educação se tratava de seu *compromisso político* e sua *competência técnica*¹³.

¹² Este conceito é utilizado por Lelis, I (2001) in EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, n° 68.

¹³ Compromisso político e competência técnica são conceitos criados e utilizados na tese de doutoramento da Professora Guiomar Namó de Mello (1983). E ainda, utilizados como referência das discussões travadas pelo campo de pesquisa em educação da época repercutindo entre os professores na criação emblemática do chavão da relação entre educação e política na formação e atuação dos professores.

De certa forma, é o texto de Tardif, Lessard e Lahaye em 1991 que vem complexificar a lógica conteudista, ao afirmar que a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática, expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos. Este texto contribuiu para a demarcação de um novo idioma pedagógico na consciência de que a prática profissional está marcada por uma trama de histórias, culturas que ultrapassam a dimensão pedagógica *Stricto sensu*.

Ou seja, sob ângulos diversos, estes autores ajudaram a pensar a constituição dos saberes dos professores, em uma pauta diversa de uma pedagogia centrada no saber elaborado, ao refletirem sobre os limites da formação prévia e, nela, dos conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente; ao afirmarem a centralidade da instituição escolar enquanto *locus* de formação do magistério; ao revelarem a força da experiência escolar passada enquanto aluno no desenvolvimento da prática pedagógica, e, finalmente, ao assinalarem o caráter de improvisação a marcar o trabalho docente (LELIS, 2001: 53-54)¹⁴.

Destes autores nos parece que uma característica comum perpassa entre todos: o *profissional da educação* é entendido a partir da educação escolar e as relações.

Dessa maneira estas posições deixam antever que ao entender a educação escolarizada como fonte e princípio da constituição do profissional da educação, estes autores passam a entendê-lo como profissional que tem sua atuação exclusiva no âmbito da escola. Permitem considerar também que a execução do trabalho pedagógico é dicotômico de outras formas de educação. Sendo assim, configura-se como trabalho educativo separado de sua relação com as práticas sociais mais amplas.

Para a Pedagogia histórico-crítica a instituição escola é concebida pela contradição existente numa sociedade baseada em classes e por isso mantém interesses diferentes entre si. Isto faz da escola um local por excelência de luta pela

¹⁴ A autora se refere ao artigo traduzido por Léa Paixão e publicado em 1991 na revista *Teoria e Educação* nº 4.

socialização do conhecimento e, sendo o local que predomina a educação entre os homens, a torna alvo do acirramento desta contradição.

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorrem no interior das escolas de 1º e 2º graus. A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo num estágio determinado, estágio esse que é decorrente de toda uma trajetória histórica? (SAVIANI, 1994a: 98).

O pressuposto desta concepção está em entender que a escola ao estabelecer como primordial a relação pedagógica ou o processo pedagógico para *que o homem se torna plenamente humano* (SAVIANI, 1994a) ela atua como *uma atividade mediadora no seio da prática social global*.

Esta mediação é dialeticamente relacionada com os determinantes sociais, políticos e econômicos. Assim, embora a Pedagogia Histórico-crítica estabeleça um recorte ao discutir a educação pela educação escolarizada, ela o faz a partir da visão de totalidade que implica entendê-la como instituição mediadora entre a formação e as demais práticas sociais.

Neste sentido, para SAVIANI (1993b) um dos mais expressivos teóricos da Pedagogia Histórico Crítica, a formação do *profissional da educação*, como profissional que além de outras atribuições também atua na educação escolar somente pode ser entendida na medida em que não se perde sua área básica de inserção.

O seu pressuposto é de que todo profissional da educação em qualquer atuação é, antes de tudo, um educador. Isto significa que a finalidade que ele cumpre em sua ação é a finalidade educativa.

Deste modo, embora este autor faça uma distinção entre pedagogia geral e pedagogia escolar, ambas cumprem a mesma finalidade, não havendo, por conta desta consideração, distinção entre os profissionais que com ela lidam diretamente.

Esta afirmativa tem, ainda que embrionariamente sua origem quando, na década de 1970, a legislação educacional vigente buscou suprimir do curso de Pedagogia a formação à docência das séries iniciais. Interpretou-se na época que, em última instância, tal fato acarretaria a extinção do curso de Pedagogia e com isto traria sérias implicações ao campo de pesquisa em educação.

Esta interpretação forjou a união de educadores, dos estudantes de Pedagogia e do campo de pesquisa em educação em prol da formação docente estabelecendo como sua base a docência.

Dentro deste mesmo espírito a década de 1980 foi rica em estudos e discussões que provocaram muitos encontros, seminários, e ainda a criação de entidades educativas e de associações que tiveram em sua organização a intenção da manutenção desta concepção.

Na década dos anos 80, o acontecimento central da educação brasileira é a presença coletiva organizada dos professores, em movimento de âmbito nacional, pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e pela defesa da prioridade das condições de trabalho, do caráter e função pública dos serviços à educação e da gestão democrática da escola de qualidade para todos. (ARROYO:155-157 in MARQUES, 1998:23).

Neste percurso, as entidades educacionais tiveram importância central no sentido de congregar e organizar esforços na persistência dos objetivos conclamados em prol da formação dos professores, o que mais tarde se transformaria em bandeira de luta do próprio movimento.

Assim, destes encontros e com a contribuição do campo de pesquisa em educação, a fundamentação da docência entendida como finalidade educativa, ultrapassou a dimensão da educação escolarizada, abrangendo todos os profissionais que têm como finalidade o ato educativo.

Desta forma, passa a ser denominado *profissional da educação* todo o profissional que tem sua atuação na finalidade educativa, inclusive o professor.

É especificamente na década de 1990 que o *profissional da educação* propriamente dito, passa a configurar e agregar todos os perfis dos profissionais que têm como finalidade o ato educativo, ou seja, independente do local de sua atuação, o que vai defini-lo e especificá-lo é a finalidade com que desenvolve sua atuação.

Sendo assim, todos os agentes que, tendo na Educação,

uma atividade mediadora no seio da prática social global é entendido como agente que a tem como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, da produção humana historicamente acumulada (SAVIANI, 2001:20), desenvolvendo, aqui a finalidade educativa.

Esta união concretiza as propostas que dão o contorno da *base comum nacional*. Esta por sua vez, é entendida como a defesa da totalidade do

conhecimento pedagógico articulado a prática social, formando agentes capazes de transformar a realidade na qual se inserem.

Esta movimentação histórica na construção do *profissional da educação* foi provocada em grande parte, como veremos mais especificamente no capítulo seguinte, pelas condições sociais e políticas estabelecidas historicamente.

Por sua vez, estas condições foram de forma direta a pressão das ações exercidas sobre o conjunto ideário que compôs a passagem predominante de cada época num processo estabelecido entre a estrutura e super estrutura que, de tempos em tempos, convoca a educação, como espaço institucionalizado pela escola, a buscar também novas configurações ao atendimento da demanda social.

Entendemos, por este caminho, que a educação brasileira, no seu desenvolvimento histórico, estabeleceu diferentes posições teórico-metodológicas buscando contemplar as imposições sociais e políticas hegemônicas.

Assim, vemos acontecer mais enfaticamente nas décadas de 1920 e 1930, grandes intervenções ideológicas como os ideais do liberalismo. Na década de 1950 e 1960 período de grande desenvolvimento econômico, vemos a discussão e a propagação de teorias educacionais progressistas.

Todavia, na mesma década de 1960 vimos acontecer a reorganização da educação pelas teorias tecnicistas quando o “Golpe de 64”, justifica a necessária retomada política em função do desenvolvimento econômico, das elites autoritárias.

É somente na década de 1980 que as discussões educacionais ganham novos fôlegos. Politicamente as decisões tecnocratas dos militares não se sustentam e a economia brasileira já havia enunciado sinais de cansaço. É a época dos discursos políticos percebidos na educação escolarizada.

No entanto, as tentativas de retomada econômica e suas novas bases organizacionais provocam nas diversas áreas investidas no campo político, ideológico e social.

Esta matriz vem criando e dando vazão à novas concepções em educação e em todas as suas manifestações e práticas. De forma direta entra na educação escolarizada como forma de aceitar e entender os excluídos. Neste topo coloca-se o professor.

Este processo promovido pela nova organização capitalista é em grande parte incentivado pelas suas instituições de fomento. Nos referimos ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional, que passam a ditar na década de 1990 o conjunto ideário político pedagógico aos países ditos periféricos.

É assim que vemos pelo *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993) elaborado pelo MEC, mas que buscando traçar um diagnóstico da situação educacional se detém ao ensino fundamental, a mesma perspectiva apresentada na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990). Este último foi elaborado como diretriz à educação mundial na reunião de Joentín, Tailândia (SAVIANI, 1999) e tem como objetivo o redirecionamento à educação escolar pautado em grande parte na figura do professor.

Este objetivo se concretiza na criação dos Institutos Superiores de Educação que institui como *profissional da educação* de um lado a formação do bacharel em Pedagogia e de outro, no Curso Normal Superior, a formação do professor.

Portanto, a década de 1990 além de ser permeada pela necessidade de urgentes retomadas da promoção da educação básica também o é pela valorização do magistério. Esta é vista no discurso hegemônico pelo desenvolvimento

econômico capital como redirecionamento à profissionalização, pelo desenvolvimento político neoliberal como *lócus* ideológico e ainda pelo desenvolvimento social como constituída de subjetividade histórica e individual.

Este conjunto favorece as discussões e debates diversificados temas para a construção do *profissional da educação*. Dessa forma nos parece aqui também, que encontramos dois projetos que disputam a hegemonia. De um lado o *profissional da educação* constituído historicamente pela luta dos educadores e se firmaram na *base comum nacional*. E, de outro, o profissional dado pela identidade estabelecida na legislação atual do ensino, a lei 9394/96, que separa no profissional da educação, o pedagogo do professor.

No entanto, a temática *formação de professores* não está determinada temporalmente pelas décadas de 1980 e 1990. Historicamente persistem questões, no âmbito da educação, ainda não resolvidas, e que de forma direta vão constituindo o atual *profissional da educação*, seja pelo seu processo de formação, como por sua atuação.

Assim, no capítulo seguinte buscaremos debater os processos históricos, os movimentos sociais e as determinações políticas, legais e institucionais que também marcam o tema da *formação dos profissionais da educação* durante as últimas décadas.

CAPÍTULO II

A TEMÁTICA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES HISTÓRICAS E DIRETRIZES INSTITUCIONAIS

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer inicialmente esta análise.

A. Gramsci

Quando nos propusemos a discutir a temática da *formação dos professores* tínhamos em mente que nosso estudo estaria, de uma forma ou de outra, atrelado às discussões que na atualidade têm incitado um amplo e diversificado debate no campo educacional como vimos no capítulo anterior.

Dessa forma, tínhamos de antemão que optar pela inserção no processo que tem tentado, em meio às contradições, abrir caminhos a fim de contribuir com os impasses causados pela *nova* legislação. Isto implica entrar em contato com muitas questões, posto a amplitude de elementos aí imbricados.

Assim, como objetivo deste capítulo é a análise dos processos históricos que envolveram a *formação dos professores* e o seu contexto político e econômico, buscaremos elucidar aí as questões que se mantiveram atreladas à temática podendo, posteriormente, dar à mesma uma visão de totalidade social e política.

No entanto, embora nos ocupemos historicamente de nosso objeto de estudo, a sua amplitude nos conduz a realizar nossas análises através de alguns temas tratados sob perspectivas metodológicas criteriosas.

As principais articulações que nos direcionaram e que já vem acompanhando nossos estudos são: as políticas educacionais e a formação docente no ensino superior. Da relação destes temas nossos estudos puderam não só estabelecer o recorte necessário no vasto campo educacional, como também, ao longo do processo, expor e tecer algumas considerações entre os fenômenos que fomos encontrando no caminho de nossa análise.

A relação entre as políticas educacionais e a formação docente no ensino superior foi inicialmente dada pela polêmica que tem seu início com a LDB 9394/96. Esta, a nosso ver, provocou um verdadeiro divisor de águas causado pela criação dos Institutos Superiores de Educação para a formação do *profissional da educação*.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96, como ficou conhecida, a formação inicial dos professores para a Educação Básica far-se-á nos Institutos Superiores de Educação, no Curso Normal Superior e no Curso de Licenciatura. Respectivamente, ao primeiro corresponde a formação para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental; ao segundo, a formação para as últimas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ao curso de Pedagogia estaria incumbida a formação, como já estava anteriormente prevista, do profissional especialista que integra outros campos requisitados pela educação escolar, tais como: a administração, a supervisão, a coordenação pedagógica, planejamento e avaliação; enfim, a atuação fora da sala de aula, mas que acontece no âmbito da escola do sistema educacional. Estes profissionais são chamados pela lei como *profissionais de educação*.

Estas determinações foram interpretadas como vias de manutenção da dicotomia existente entre os que *fazem* e os que *pensam* a educação, tendo aí complexas implicações ao campo da concepção da Pedagogia como ciência(s) da Educação.

Assim ao tirar da formação do *profissional da educação* a formação docente a legislação provocou no campo de pesquisa em educação o afastamento da prática educacional. Esta trazia elementos às análises que contribuam com o processo de reflexão, provocando a transformação do estatuto teórico-metodológico da prática educativa.

Há muito, o campo de pesquisa em educação vem, através de suas análises, denunciando a característica fragmentada que permanece nas concepções em educação, quando se trata de elaborar e ainda propor o planejamento ou avaliação

e ainda consubstanciar o aporte teórico-metodológico de teorias educacionais que tentam, de alguma forma, transformar o seu conjunto teórico-prático.

SANCHEZ GAMBOA (1996) em seus estudos sobre as tendências epistemológicas presentes nas produções de dissertações e teses em educação, em meados da década de 1980 e início da década de 1990, identificou a produção destas pautadas pelos modelos empírico-analítico, fenomenológico-hermenêutico e crítico-dialético.

Sua pesquisa também identificou que as tendências empírico-analítica e fenomenológico-hermenêutica predominam como opção teórico-metodológica na pesquisa em educação no Brasil. Segundo este autor, estes modelos de análise tendem a não provocar o estado de transformação, já que a relação teoria e prática é pressuposta como dicotomizada.

Os dois modelos, ao partir de concepções que, priorizando ora a teoria, ora a prática, não a estabelecem como elementos de um mesmo processo. Neste sentido, não tencionam a prática para dinamizá-la.

Nas formas mais radicais dessas concepções, nega-se a crítica por ser axiologicamente incompatível com os procedimentos objetivos da pesquisa científica. Tenta-se elaborar diagnósticos neutros independentes dos valores, das condições emotivas dos sujeitos pesquisadores ou das pressões políticas no quadro das relações sociais (SANCHEZ GAMBOA, 1996:126).

Já a tendência crítico-dialética se pauta pela concepção em que os elementos teoria e prática fazem parte do mesmo fenômeno – a *práxis*. Dessa maneira, estes elementos estão em constante movimento, conflituando-se e negando-se. No entanto, para continuar existindo provocam a síntese, que se não

constituir um “novo” modelo de ação, trata-se ao menos, de uma outra referência para o agir.

Apesar de este autor perceber um aumento nas produções das pesquisas pautadas pelas tendências crítico-dialética, as tendências empírico-analítica e fenomenológico-hermenêutica predominam no cenário da pesquisa brasileira.

Entendemos, dessa forma, que a dicotomia entre os elementos teoria e prática que, no limite, atuam como forma de manutenção do estado vigente, predominam no conjunto teórico-metodológico educacional geral.

O segundo aspecto problematizado no interior das discussões está na pertinência da relação entre público e privado.

Nesta direção as críticas se apóiam nas associações feitas por alguns pesquisadores do caráter neoliberal conferido às políticas educacionais quando sua direção foi associada aos ditames do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

Estes órgãos são entendidos, nestas análises, como provedores de políticas sociais com fins econômicos que visam dar legitimidade ao período atual de expansão do capital.

Neste sentido, a criação dos Institutos Superiores de Educação estaria associado à lógica que valoriza o privado em detrimento do desenvolvimento das instituições públicas, visto o *assalto* que a política neoliberal tem realizado a estas instituições, procurando minimizar a ação social do aparato estatal com o objetivo de diminuir, ao máximo, os gastos públicos com o público (SADER, 1999).

SILVA JR. e SGUISSARDI (1999), pesquisando sobre a atualidade do ensino superior no Brasil e as atuais políticas educacionais, concluem, em seus estudos, que esta combinação tem efetivado

... por meio de um complexo e contraditório, o novo desenho da esfera educacional e sua expressão no nível superior, orientados pelas atuais políticas implementadas pelo Governo F. H. Cardoso, de modo distinto nos diferentes setores, acentuam o processo de mercantilização da educação universitária e contribui decisivamente para a consolidação de um novo ciclo de acumulação ou, talvez, para o retardamento de uma mais profunda crise do modo de produção vigente (SILVA JR E SGUISSARDI, 1999: 271).

Entretanto, ainda que sofrendo o nefasto efeito exigido pelas políticas neoliberais pela imposição de uma rápida adaptação à *nova* organização do capitalismo, é pela primeira vez que vimos na história educacional brasileira a formulação, na legislação, de uma política direcionada especificamente à *formação dos professores*, envolvendo também a formação do *profissional de educação*.

Este fato pôde expor contradições que estavam ao longo do processo escamoteados pela própria situação do ensino, provocando ao campo de pesquisa em educação, às entidades educacionais, aos estudantes e aos professores dos cursos de formação uma grande motivação para a movimentação em prol da *formação inicial do professor para a Educação Básica*.

A nosso ver, uma das ações mais relevantes tem sido a manifestação coletiva da união de vários grupos congregando inclusive uma política única em prol da *formação do professor* em nível superior¹⁵.

Esta unidade vem sendo defendida desde a década de 1980 a partir da *base comum nacional*, que significa atualmente que nacionalmente os pressupostos sobre a organização institucional, a organização curricular e o perfil do profissional estão formulados de tal forma, que, ao mesmo tempo em que respeitam a união dos esforços consideram a diversidade de propostas e experiências que vem sendo realizadas em diferentes universidades brasileiras (ANFOPE, 2000).

A participação coletiva dos educadores não se trata, a nosso ver, somente de uma pretensa necessidade de estabelecer, junto aos órgãos oficiais, a melhoria ou a garantia da valorização do Magistério, como profissão consolidada, garantindo, dessa forma, melhores condições de trabalho, carreira e salário.

Trata-se, a nosso ver, por extensão, da busca da melhoria da qualidade das próprias relações sociais no Brasil. Pois, a participação coletiva, embora associada às condições apontadas, se traduz como luta organizada contra as relações vigentes do sistema capitalista.

COUTINHO (2002) em um de seus mais recentes artigos ao abordar questões sobre o processo de democratização no Brasil, defende a tese de que a democracia existe há muito e com o desenvolvimento histórico e social ela foi

¹⁵ Ver anexo I: "Carta de Niterói", 2002. Conclamação em conjunto das entidades e associações educacionais sobre a formação dos professores em nível universitário, entregue junto ao corpo transitório da nova administração brasileira, devido as últimas eleições para presidente no país, como pedido de revisão das atuais políticas educacionais pós-LDB 9394/96, sobre o assunto.

adquirindo formas e dimensões diferenciadas em função da manutenção da hegemonia.

Mas esse processo de crescente democratização, de socialização da política choca-se com a apropriação privada do mecanismo de poder. Temos aqui uma contradição: o fato de que haja um número cada vez maior de pessoas participando politicamente, participando organizadamente, constituindo-se como sujeitos coletivos, choca-se com a permanência de um Estado apropriado restritamente por um pequeno grupo de pessoas, por membros da classe economicamente dominante ou por uma restrita burocracia a seu serviço. Então a democratização só se realiza plenamente na medida em que combina a socialização da participação política com a socialização do poder, o que significa que a plena realização da democracia implica superação da ordem social capitalista, da apropriação privada não só dos meios de produção, mas também do poder de Estado, com a conseqüente construção de uma nova ordem social, de uma ordem social socialista. De uma ordem onde não haja apenas socialização dos meios de produção, mas também a socialização do poder (COUTINHO, 2002: 17).

Neste sentido, a democracia é um processo que implica em conquistas, processo de participação, de organização coletiva e ainda de elaboração e produção do conhecimento com vistas à transformação que efetive a socialização dos bens produzidos em associação com a socialização do poder, ou seja, em associação com a participação dos membros da sociedade.

Em diversos momentos históricos encontramos presente nas elaborações das políticas educacionais ou como manifestantes críticos destas, o coletivo dos educadores, fazendo, em alguns momentos retroceder ou avançar as proposições dos órgãos oficiais.

Dessa forma, acreditamos que o percurso sobre o qual o coletivo dos educadores vem sendo histórica e socialmente traçado, no processo de conquistas e lutas pela Educação parece encaminhar aos limiares da socialização do poder.

Seguindo esta trilha fomos encontrando neste estudo a permanência das discussões e debates em prol da formação em nível superior atrelados, de alguma maneira, ao curso de Pedagogia.

Porém, esta associação não se deu estática desde a sua criação, organização e desenvolvimento e sim manteve, ao longo de seu processo de legitimação, uma divergência nas discussões que visavam ora a elevação dos estudos pedagógicos em nível universitário, como queriam os *pioneiros* (1932) ora a busca de sua identidade e, aqui, a imbricação com a conformação da docência como base da formação pedagógica defendida como veremos, pelos próprios estudantes e professores do curso de Pedagogia.

Ainda seguindo a movimentação do curso de Pedagogia e a participação dos educadores identificamos quatro períodos sobre os quais as discussões e debates, ao longo deste percurso foram, de certa forma, fortalecendo os pressupostos defendidos na atualidade pela coletividade dos educadores.

O primeiro se trata da própria criação do curso de Pedagogia, em 1939, e no seu processo as discussões que atravessaram as duas décadas anteriores e culminaram no Manifesto dos Pioneiros em 1932.

O segundo ocorre na década de 1960, a movimentação dos estudantes e professores do curso de Pedagogia. Este movimento, acontecido em meados desta década em Rio Claro, estado de São Paulo, nos serve de referência sobre a preocupação com a própria formação, o mercado de trabalho e a situação da educação pública no país.

O terceiro, acontecido nesta mesma década, mas que se desenvolverá na década seguinte se estabelece como consequência do "Golpe de 64".

Este marco conferiu à educação, de forma geral, novas e profundas reformulações no que diz respeito à sua fundamentação e finalidades, postulando-lhe um caráter eminentemente técnico e fragmentado.

É o período do acordo Mec-Usaid, é o tecnicismo interferindo sobremaneira no quadro formativo/profissional que, aos finais da década de 1970, chega a ameaçar de extinção o próprio curso de Pedagogia.

A quarta identificação é a própria configuração da atualidade, pós LDB, a lei 9394/96, sobre a qual a atualidade dos cursos de formação, principalmente do quadro do magistério, vem sendo alvo de críticas que os têm denominado como curso *pós-técnico, neotecnista, fragmentado* e unilateralmente parcial.

Desse modo cabe-nos, neste capítulo buscar histórica e institucionalmente as matrizes sobre a formação dos professores que constitui-se posteriormente na formação do profissional da educação. Esta busca será necessária para que possamos ampliar nossa compreensão sobre a emblemática situação atual, constituindo-se, como diz LUZURIAGA (1985) em

excelente meio de melhorar a educação atual, porque nos informa das dificuldades que as reformas da educação tem encontrado, dos perigos das idéias utópicas, irrealizáveis, e das resistências anacrônicas, reacionárias, que a educação tem experimentado. ‘O passado com seus intentos felizes e seus malogros – diz DILTHEY- ensina tanto a pedagogistas como a políticos’ (LUZURIAGA 1985:09).

1. Questões históricas e diretrizes institucionais sobre o *profissional da educação*

Ao trazermos o curso de Pedagogia para nossa discussão temos junto a este o processo que discute a *formação dos professores* em nível superior e ainda a constituição da identidade do *profissional da educação*.

Esta relação é percebida fortemente nos finais da década de 1970 e percorre toda década seguinte. Neste recorte encontramos algumas questões, já apontadas por nós anteriormente, mas que destacamos agora.

Um importante destaque nesta associação é que através dela ressaltamos a relevância dos debates que apontam, ao longo das últimas décadas, em sua trajetória histórica, desafios e limites que denunciam, num primeiro olhar, o descaso com a educação pública, seja ela na estrutura do ensino básico ou superior (BZREZINSKI, 1999, CORRÊA, 2000).

Ainda associado a este aspecto encontramos a manutenção da degradação da profissão dos educadores (MARQUES, 1998, PEREIRA, 1999, CUNHA, 2001) pela falta de identidade conferida ao próprio curso de Pedagogia na indefinição do seu campo tanto profissional como curricular, denunciando, de certa forma, a manutenção da dicotomia dos que *fazem* e *pensam* a educação, incluindo, nesta discussão, a manutenção da dicotomia entre teoria e prática, bem como a questão da Pedagogia como ciência(s) ou não da Educação (BZREZINSKI, 1996, SILVA, 1998, SANCHEZ GAMBOA, 1995).

Todavia por estes destaques, embora ressaltados pelas décadas de 1970 e 1980, nossa inserção histórica nos mostrou que apesar da *formação dos*

professores não ser uma discussão iniciada com o curso de Pedagogia, seguem segundo algumas indicações atreladas a ele em seu desenvolvimento sócio-institucional.

Esta direção tem seu envolvimento se voltarmos, além de nossa proposta inicial, um pouco mais na História da Educação brasileira e com ela buscar delinear a *formação dos professores*.

Sendo assim, veremos que o tema da educação e com ele os professores vem associados, em primeira instância, à hegemonia da Igreja, ou seja, aos cânones religiosos que predominavam, junto às determinações do reinado português, sobre o desenvolvimento das primeiras letras, como fora instituído na época.

Durante os dois primeiros séculos da colonização brasileira, os jesuítas haviam sido os únicos educadores do país. Preocupados com a difusão da fé e com a educação de uma elite religiosa, criaram no Brasil Colônia um sistema educacional que, em última instância, fornecia aos elementos das classes dominantes uma educação clássica e humanista, como era o ideal europeu da época. Operavam com isto a transplantação da cultura metropolitana, como era natural à situação colonial, sem problemas ou contradições, graças à perfeita identidade de interesses entre as classes dominantes metropolitana e colônia (XAVIER, 1992:21).

Esta situação perdurou até que os determinantes sociais impusessem novos rumos à educação.

Estes novos rumos se deram porque a situação apontada acima tem, como início de pretensa modificação, os fatos ocorridos em meados do século XVIII com a expulsão dos jesuítas pelas determinações de Marquês de Pombal e sua relação no desenvolvimento econômico daquele período.

Sendo assim, o tema dos professores até que atendesse aos interesses de Portugal, ou seja, catequisar-pacificando os que na colônia se encontravam, não necessitava de mudança ou mesmo de reformulação.

No entanto, com a expulsão dos jesuítas o processo de escolarização teria novo intento, mas as dificuldades político-financeiras sentidas quanto ao investimento necessário para os novos métodos, novos livros e principalmente com o preparo dos professores não puderam conferir mudanças ao estado consentido.

Este estado também não foi possível para efetivar o processo geral de educação, como se queria à época, tendo como continuidade o exercício profissional de um grande contingente de professores jesuítas.

Esta direção não altera os aspectos predominantes da época, porém propicia um longo processo que no século seguinte descartará efetivamente o predomínio religioso, pautando-se pela necessidade da criação de um sistema nacional de instrução pública. Nesta direção, a orientação da Assembléia Constituinte e Legislativa da época, foi emblemática na direção da república.

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis.

Surge com isso o ensino público propriamente dito. Financiado pelo Estado, não mais formava o indivíduo para a Igreja, mas *pelo e para* o Estado (RIBEIRO, 1990:34).

Posteriormente, outro fator que predomina e culmina no interesse pelo processo do campo educacional nacional foi a vinda ao Brasil da família real, dada pela invasão das tropas francesas a Portugal.

Este fato cria uma teia de fenômenos que bifurcam em novas determinações da realidade político-social brasileira, fazendo-se *necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral* (RIBEIRO, 1990:35) vindo a conferir, mesmo que de forma bastante superficial, discussões que abordaram a extensão do campo educacional.

Este processo que influencia, de certa forma, o processo de autonomia política em 1822, estrutura a necessidade de um sistema nacional de educação¹⁶. Este fato cria uma teia de fenômenos que bifurcam em novas determinações da realidade político-social brasileira, fazendo-se *necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral* (RIBEIRO, 1990:35) vindo a conferir, mesmo que de forma bastante superficial, discussões que abordaram a extensão do campo educacional.

No entanto, ainda que tenha surgido motivação para ampliar a instrução geral pela vinda da família real e a conjuminância de fatores econômicos, o poder político não vê a questão dos professores como tema de investimentos sejam eles políticos ou econômicos.

Nos debates sobre os ordenados justifica-se não sejam aumentados, por não contar o erário com os recursos necessários e porque este mestre não precisou ter consumido grandes cabedais para adquirir esses conhecimentos de que necessita; por isso não deve ser pago tão liberalmente (XAVIER, 1992 *in* MARQUES, 1998:17).

¹⁶ Ribeiro (1990) defende a tese de que com o texto constitucional outorgado à idéia de sistema nacional de educação é abandonado e em seu lugar é instituída a *instrução pública gratuita a todos os cidadãos*.

O que vemos nesta breve incursão histórica é que, embora houvessem tentativas de discutir sobre um sistema nacional de educação e/ou instrução pública brasileira, os interesses reais conferidos ao docente não se fizeram presentes no Brasil até os finais do Império.

A necessidade determinada pelas relações político-econômicas até então eram ainda de cunho escravocrata, pois a produção material estava predominantemente pautada pelo desenvolvimento da agricultura. Este contexto não propiciava (ou não propiciou) pensar a educação como fator integrante de um projeto nacional de desenvolvimento por dois motivos: o desenvolvimento nacional existia em função da metrópole e a educação escolarizada que possibilitaria as discussões sobre a formação docente é integrante, como veremos, do desenvolvimento urbano industrial.

Embora haja condições político-econômicas favoráveis à expansão comercial conferindo à temática *novas* pautas de discussões pelo poder público, o tema somente irá permanecer como debate durante o século XIX nas discussões legislativas.

Entretanto, as mesmas condições político-econômicas começam a solicitar a expansão da escola elementar e com isto a exigência da formação dos professores em nível médio, pela proposta da Escola Normal (BZREZINSKI, 1996: 30).

É na condição real de expansão do comércio, seja ele internacional ou nacional, que a necessidade de relações sociais de outro tipo se fazem presentes. Superam-se, ainda que não predominantemente, as relações de cunho escravocrata. Crescem as cidades e as relações urbanas passam a exigir o aumento

da educação escolarizada. Surge com isso a amplitude das discussões e debates que cada vez mais se fazem presentes no campo educacional e/ou sobre a temática ainda que no âmbito do ensino médio.

É na Escola Normal, mesmo antes do período republicano, que se dá a formação dos professores para atuação na escola fundamental, na escola complementar¹⁷ e na própria Escola Normal. No que se refere à formação em nível superior, somente acontece no Brasil aquela aos profissionais dos cursos de medicina, direito e engenharia (BZREZINSKI, 1996).

Em 1880, foi criada a primeira Escola Normal no Município da Corte ‘para professores e professoras’. A este acontecimento Valnir Chagas atribuiu o início do movimento das Escolas Normais, visto que até aquele ano, ‘nas províncias, ora se criavam cadeiras de pedagogia anexas aos Liceus, ora se improvisavam escolas ditas normais que, em seguida, eram extintas, mais tarde reabertas, depois reextintas e novamente reabertas, numa interminável sucessão de avanços e recuos muito próprios daqueles dias (CHAGAS, 1984:23 in BZREZINSKI, 1996:19).

Se considerarmos, em nosso percurso, que do ponto de vista histórico estamos no final do século XIX, apontando para o início do século XX, notamos nos autores com os quais dialogamos que a *formação dos professores em nível superior* não fora, até então, sequer pensada, assim como não temos indício de movimento coletivo em prol deste objetivo. O que aparece, até então, são algumas discussões de cunho legislativo sobre a organização educacional.

Os anos que se seguiram após a República até meados das primeiras décadas do século XX, foram ricos em discussões e tentativas de se efetivar as

¹⁷ Segundo Bzrezinski (1996), a escola complementar era o nível de ensino imediatamente superior ao grupo escolar e inferior a Escola Normal. O que hoje é identificado como os anos finais do Ensino Fundamental.

experiências que tinham o cunho de não só implantar, mas consolidar o ensino universitário no Brasil.

É com a Ordem dos Beneditinos de São Paulo que a possibilidade da formação em nível superior tem meio, ainda que breve, de efetivação, pela criação, em 1901, da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o Instituto de Educação em anexo. Posteriormente, em função das deliberações do I e do II Congresso Católico, realizado em 1901, na Bahia e no Rio de Janeiro, respectivamente que

fundou-se a primeira Universidade Católica – a mais antiga do Brasil, denominada Pontifícia Faculdade de Filosofia e Letras, que funcionou durante seis anos, a partir de 1908, no Seminário Arquidiocesano de São Paulo. Tal experiência sustentou-se em preceitos da livre iniciativa liberal e deslocou professores estrangeiros para o Brasil. A Universidade, contudo, foi logo fechada, em decorrência da dispersão desses professores, como consequência da Primeira Guerra Mundial (BZREZINSKI, 1996:20).

A efervescência do momento histórico brasileiro marcado pela mobilização para a abolição da escravatura e pelo prenúncio de mudanças do regime político para a República proporcionou mudanças educacionais, provocando iniciativas inspiradas nas idéias liberais positivistas (BZREZINSKI, 1996: 21).

O *Pedagogium* criado por Benjamim Constant, no Distrito Federal, em 1890, a reforma da Escola Normal da Capital, com curso superior para a formação de professores primários; a criação das Escolas Superiores de Agricultura e de Engenharia e de três ginásios foram as tentativas de efetivar os estudos de formação de professores em nível superior. Porém, não se tornaram realidade, parafraseando BZREZINSKI (1996) *a utopia ainda permaneceu como projeto simbólico de vir-a ser*.

Neste ínterim, a instituição por Decreto, da Universidade do Rio de Janeiro, foi o motivo de que a intelectualidade brasileira necessitava para fazer aflorar os debates sobre as questões que envolviam o problema universitário brasileiro¹⁸.

As questões da identidade dos cursos de formação de professores e a preocupação com o ensino superior no Brasil foram paulatinamente cedendo lugar às questões que, embora envolvessem ambas, foram matizadas pelo padrão que o próprio ensino superior assumiu no país.

Nessa direção, a ampliação do ensino superior foi criticada com vigor, apesar da diversidade entre as teses apresentadas, algo as tornava unânimes: o ponto que previa modelos diferenciados do apresentado pelo governo federal sob o modelo da URJ. Mas, apesar disto, pelo Decreto nº 16.782-A, manteve-se a mesma organização, permitindo inclusive sua expansão, pela criação das Universidades de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (BZREZINSKI 1996).

Nestas Universidades, seguindo o padrão federal, encontram-se

a inexistência de um Instituto que se preocupasse com os ‘estudos desinteressados’, e que se dedicasse ao saber, desenvolvendo altos estudos de caráter geral, de natureza oposta aos institutos de cunho profissionalizante. Outra foi a ausência de institutos dedicados à formação de professores, embora houvesse a necessidade de diminuir os professores leigos nas escolas (BZREZINSKI, 1996:24).

¹⁸ Os problemas apresentados por Bzrezinski, 1996 - que dizem respeito a universidade, são em função do caráter unilateral profissionalizante dado pela criação de faculdades isoladas em nada alterado pela criação da Universidade do Rio de Janeiro, constituída pela superposição de uma reitoria às três escolas já existentes.

São portanto os próprios professores que questionam e colocam na ordem do dia questões sobre a identidade da formação, só que aqui, as que dizem respeito ao padrão a ser assumido. No entanto, as instituições que, atravessadas pelo padrão federal, encaminham os interesses da época.

O que destacamos no processo histórico pós-advento da república é que as discussões sobre a temática da *formação dos professores* pelos próprios docentes, começam a ser desenvolvida no âmbito do ensino superior. Este estado é provocado pela necessidade de criação das escolas, sejam elas superiores ou de nível médio, atreladas às modificações que vinham surgindo nas esferas políticas e econômicas do desenvolvimento urbano industrial em curso.

É por esta via que o tema da *formação dos professores*, incluindo a atuação nas séries iniciais, começa a ganhar visibilidade. Todavia ao aparecer acompanhando algumas necessidades instauradas pelo contexto de ampliação das escolas sugere o desenvolvimento de outras questões, como, por exemplo, o das teorias educacionais.

É aí que emerge no cenário educacional a identificação de outra manifestação coletiva dos educadores em prol da *formação dos professores* e ainda sua associação com o ensino superior. É a origem

do personagem coletivo, chamado de Pioneiros da Educação Nova. Este período traz o fato de o Manifesto ter sido criado para erigir-se em monumento de nossa memória educacional, e como tal parece ter sido aceito. Funcionando como estratégia de legitimação do grupo de educadores mais afeitos ao projeto de modernização da sociedade brasileira, o Manifesto surge carregado de um verdadeiro arsenal simbólico que atua no imaginário social, construindo uma memória educacional que tem no próprio Manifesto o marco da renovação no Brasil (XAVIER, 2002: 08-09).

O movimento que é expresso pelo *Manifesto*, congrega a intelectualidade formada em grande parte por educadores que defendem o conjunto ideário denominado de *idéias novas*.

BZREZINSKI (1996) destaca em seu trabalho que esta participação é em prol dos ideais liberais-positivistas mesmo anterior à década de trinta, contestando o estado vigente no que dizia respeito às Universidades. Este movimento tinha como mote impulsionador a efetividade do saber, a partir da

(...) tridimensionalidade de funções propostas para a universidade no interior da ABE quais sejam: de ‘elaboradora ou creadora de ciência’, de ‘transmissora de conhecimentos’ por meio da formação de docentes e de ‘popularizadora das ciências e das artes’ (Manifesto dos Pioneiros, 1984 in BZREZINSKI, 1996:31).

Ainda, segundo eles,

a formação dos educadores, professores de todos os graus de ensino, deveria assentar-se no princípio da unificação. Segundo esse princípio, toda a formação dos professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum (BZREZINSKI, 1996:31).

Portanto, é efetivamente na década de 1930 que vemos a defesa dos *estudos pedagógicos* e a *formação dos professores* para os níveis elementares em nível superior. Assim também o foi na Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro¹⁹ na segunda metade desta mesma década.

No entanto, a urgência com a formação dos professores para o nível secundário fez com que a mesma ao ser objeto das deliberações e decisões das

¹⁹ Incorporada à Universidade do Distrito Federal, pelo decreto nº 5.515/1935, criada com o objetivo de formar professores para todos os graus de ensino, devendo também se desenvolver a “escola” de pesquisas educacionais e de cultura superior da universidade, consolidando o estudo científico da educação, teve duração efêmera, foi interrompida em 1938, pelo governo autoritário, após a Intentona Comunista.

medidas tomadas pelo então Ministro da Educação e Saúde²⁰, Francisco Campos, que mesmo refreando as discussões dos "pioneiros" contribuiu para a organização das bases de uma política de formação de professores preceituando a *obrigatoriedade de titulação para o exercício do magistério no ensino secundário e normal* (BZREZINSKI, 1996:27).

Em meio a estas discussões e acontecimentos políticos, o curso de Pedagogia é criado e instituído pela organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.

Seu objetivo consistia na *dupla função de formar bacharéis e licenciados para as várias áreas, inclusive para o setor pedagógico* (SILVA, 1999:45).

O bacharel em Pedagogia, formado em três anos, sofria de indefinição legal para seu campo de atuação, pois se tratava de um profissional sem demanda social real. Esta situação foi parcialmente solucionada em 1943, quando foi delegada pelo Decreto-Lei 1.190/39 a *exigência desta diplomação para o preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação (artigo 51, alínea c)* (SILVA, 1999:47).

Ao licenciado em Pedagogia os problemas com seu campo de trabalho não eram diferentes, pois, como não tinham o Curso Normal como campo exclusivo de atuação, disputavam-no com os licenciados de diversas áreas.

Além dos problemas sentidos pela indefinição no campo profissional, a criação do curso de Pedagogia associado à tentativa de elevar os estudos

²⁰ Francisco Campos, na década de 1930, assume o recém criado Ministério da Educação e Saúde, tornando-se político de carreira no cenário do Estado Novo (Brzezinski, 1996).

pedagógicos ao nível superior, como queriam os *pioneiros*, denunciava também os problemas que compunham o âmbito interno do próprio curso.

Um deles, segundo SILVA (1999), era a indefinição curricular e outro, dependente deste primeiro, se tratava da separação entre bacharel-licenciado, expressando a dicotomia presente no processo pedagógico. Esta direção apontada por BZREZINSKI (1996) é expressa pela associação da criação do curso de Pedagogia à Universidade do Brasil. Tal associação integra o curso de Pedagogia ao padrão federal de universidade que, segundo esta opção

reforçou os pressupostos da multifuncionalidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Essa multifuncionalidade expressava o caráter misto da instituição definido pelos objetivos que, em síntese, atribuíram à Faculdade de Filosofia dimensões de uma miniuniversidade no interior da universidade. A mencionada instituição tinha como objetivos: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior e realizar pesquisas nos vários domínios da ciência, da pedagogia, da literatura e da filosofia (Artigo 10 do Decreto nº 1190/1939 in BZREZINSKI, 1996:41).

Mesmo considerando as dificuldades no âmbito da instituição do campo pedagógico e também as dificuldades de atuação dos egressos pela indefinição do campo profissional os estudos pedagógicos passam *oficialmente* a compor as dimensões do ensino superior²¹, paralelos à instituição do curso de Pedagogia, em 1939.

²¹ Segundo Brzezinski (1996) os estudos pedagógicos em nível superior, já haviam composto as discussões através de algumas experiências constituintes de adaptações que visavam a este objetivo. Particularmente a década de trinta foi rica e promissora no lançamento de bases, tanto privadas como públicas ao estado apontado. As Escolas Normais, os Institutos de Educação, Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, o Manifesto dos Pioneiros, Instituto Católico de Estudos Superiores – Rio de Janeiro, Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae” – São Paulo, Universidade do Distrito Federal com a Escola de Professores do Instituto de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, incorporação da Escola de Professores pela Universidade de São Paulo, como Instituto de Educação da USP e, em seguida, transformado em Seção de Pedagogia e em Departamento de Educação.

Este ideal é realizado por Anísio Teixeira com a criação da *Universidade de Educação*²². Neste ínterim também temos a primeira manifestação coletiva dos educadores discutindo as dificuldades, desafios e perspectivas do campo educacional, promovendo encontros e seminários, como aconteceu na década de criação deste curso, com a IV Conferência Nacional de Educação, tendo como lema “*As grandes diretrizes da Educação Popular no Brasil*”.

O que ressaltamos neste processo é que embora a temática da *formação dos professores* em nível superior que fora estranha até então, pôde partindo-se dos acontecimentos e da composição política da época, mesmo que numa tentativa de *renovação educacional* e influenciados, décadas antes, pelos movimentos e acontecimentos estrangeiros, ser alvo de discussão e debates na esteira tanto da criação do curso de Pedagogia quanto da preocupação com o desenvolvimento dos estudos pedagógicos.

Apesar das discussões sobre a temática e sua associação com o nível superior estarem relacionadas ao curso de Pedagogia, esta não foi a condição desenvolvida ao longo da história.

O que ocorre é que embora a criação e as questões do curso de Pedagogia suscitasse as discussões e temas relacionados à *formação dos professores*, as decisões legislativas pareciam desconsiderá-las, fazendo com que de tempos em tempos houvesse a necessidade de retomá-las.

²² Esta designação é usada por Bzrezinski (1996) a partir dos estudos de Mendonça (1993) sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação da UDF, criada com o objetivo de formar professores para todos os graus.

No entanto, percebemos que com estas retomadas novas e diversas questões foram surgindo diferentemente do período anterior, sem deixar de lado as questões já existentes.

Com o desenvolvimento econômico e as mudanças políticas o Brasil incluiu a educação escolar como preocupação quantitativa e propulsora de uma “nova ordem”, questão que foi abordada pelos pioneiros a partir da defesa da elevação dos estudos pedagógicos e da necessária formação do professor no ensino superior.

Neste período três elementos passam a compor as questões atreladas à *formação dos professores*:

1. demanda social, favorecida pela necessidade de ampliação da rede pública;
2. teoria educacional, incluindo questões de identidade do curso de Pedagogia;
3. e o ensino superior, imbuído dos estudos pedagógicos.

Embora este período tenha sido rico em discussão e até encaminhamentos legais, como a criação do curso de Pedagogia e a afetividade do ensino público no Brasil é em meados da década de 1960 que iremos novamente encontrar discussões envolvendo a nossa temática. Este fato se deu, entre outros motivos, pela elaboração de nossa primeira LDB (1946-1961).

O final da década de 1960 primou por um período autoritário e pautado pela tecnocracia, mas, o início da década foi marcado economicamente pelos

efeitos positivos das décadas anteriores. Politicamente tínhamos à frente do governo federal um conjunto ideário que preconizava os movimentos de cultura e a participação popular. Também registramos a presença do movimento de educadores e estudantes em defesa não só do curso de Pedagogia, mas a sua integração como curso para formar professores.

Esta é uma das defesas realizada pelos estudantes do curso de Pedagogia da Região de Rio Claro em 1967, reunidos pelo Congresso Estadual de Estudantes, que apresentam propostas relacionadas ao campo de trabalho do licenciado em Pedagogia. Também, nesta ocasião, os estudantes de São Paulo se manifestam com uma série de recomendações ao seu curso abrangendo essencialmente o campo de trabalho e com isso as questões atreladas à licenciatura.

Estas discussões vêm na esteira da aprovação de nossa primeira LDB – 4.024/61 e são seguidas pelo conselheiro professor Valnir Chagas, do CFE no Parecer 251/62, discutindo e mesmo admitindo que seria uma solução avançada para a época a formação do professor primário em nível universitário através do curso de Pedagogia.

Em seguida, por ocasião das discussões que suscitam a Reforma Universitária – Lei 5.540/68, os debates são retomados pelo Parecer 252/69 do mesmo conselheiro. Eles têm em vista *quem pode o mais pode o menos*, isto é a garantia aos egressos, licenciados do curso de Pedagogia, um subproduto de seu curso dando-lhes o direito de ser professor primário, já que a este compunha a licenciatura do curso Normal.

Estes pareceres foram apresentados pelo *pacote* de Indicações: nº 67, nº 68/76, nº 70 e nº 71/76, do professor Valnir Chagas e aprovados pelo Conselho

Federal da Educação, propondo a *reformulação estrutural da formação de professores em nível superior*. No entanto apontavam para a extinção do curso de pedagogia tal qual se apresentava naquele momento (BZREZINSKI, 1996).

Tais indicações foram sustadas pelo então Ministro da Educação, Ney Braga, que considerou não se tratar de momento oportuno para sua aprovação, em função das manifestações organizadas pelos estudantes e professores em prol do curso de Pedagogia, que

sentindo-se ameaçado pelas indicações, o movimento de educadores foi estimulado a manter a resistência ao mundo do sistema, o que levou o mundo real a definir que a docência constitui a base de identidade profissional de todo educador (BZREZINSKI, 1999).

O final da década de 1970, não só é movimentado entre as deliberações do Conselho Federal de Educação e os educadores, mas é cenário de um dos principais movimentos, que, inclusive, se mantém até a atualidade com o intuito de reverter o quadro apresentado pelo conjunto ministerial e impedir a extinção do curso de Pedagogia.

Esta era a direção dada pelo movimento dos educadores reunidos durante o “*I Seminário de Educação Brasileira*” em 1978, realizado na Universidade Estadual de Campinas.

Mas, foi em 1980, na realização da “*I Conferência Brasileira de Educação*”, organizada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que se efetivam os primeiros passos em prol de uma organização nacional de educadores.

Assim, tem-se início a união entre o campo de pesquisa em educação, já consolidado no Brasil, o tema da *formação de professores* seja em nível universitário ou em nível médio e os educadores em exercício, podendo, a partir deste contexto, consolidar-se como tema de relevância nacional.

Salvaguardadas todas as implicações deste período, como por exemplo, a fragmentação curricular proporcionada pela constituição de habilitações ao licenciado em Pedagogia, o que nos interessa, neste momento do estudo é mais uma vez a constatação da presença e a movimentação dos educadores nas discussões que foram sendo realizadas no âmbito deste curso.

É nesta via que a confluência entre educadores e estudantes, tomando consciência do processo político, econômico e social, seja por conta da importante produção científica da pós-graduação em educação (CUNHA, 2001, SAVIANI, 1994b) seja por conta da crescente degradação, aviltamento e desvalorização do magistério associados à educação pública (CUNHA, 2001, MARQUES, 1998) ou, ainda, pela homologação pelo CFE das indicações 67/75, 70/76, 68/75 e 71/76 recebido pelos educadores como ameaça de extinção do curso de Pedagogia (SILVA, 1998, BZREZINSKI, 1996), ou ainda pela convergência de todos eles que,

na década dos anos 80, o acontecimento central da educação brasileira é a presença coletiva organizada dos professores, em movimento de âmbito nacional, pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e pela defesa da prioridade das condições de trabalho, do caráter e função pública dos serviços à educação e da gestão democrática da escola de qualidade para todos (ARROYO: 155-7). A partir de então, ganha novo sentido a luta pela reformulação dos cursos de formação (MARQUES, 1998: 23).

A temática da *formação de professores* chega à década de 1980 com ganhos substanciais do ponto de vista histórico, político e epistemológico. As questões que nesta década a perpassam podem ser assim identificadas:

1. é bandeira de luta dos professores para garantia da melhoria da qualidade da educação;
2. é considerada pelos próprios professores, sejam eles os egressos do curso de Pedagogia e/ou os próprios professores do curso, necessária a demanda social que se solidifica a partir de novas condições políticas e econômicas;
3. a sua associação com o curso de Pedagogia na garantia das peculiaridades do ensino superior e as contribuições ao campo de pesquisa;
4. com a associação dos itens anteriores as questões epistemológicas, como teoria e prática e a contribuição da pesquisa para a prática educacional, são postas como questões a serem articuladas politicamente, interferindo e conduzindo as questões de identidade.

No entanto, as questões não se esgotam historicamente. Ainda encontramos na atualidade uma gama de envolvimento postos no âmbito da estrutura dos cursos de licenciatura debatido em diferentes localidades.

SILVA (1999) defende a tese de que os debates que incluem, junto ao curso de Pedagogia, a formação dos professores das séries iniciais, estão relacionados à busca de identidade do próprio curso. Para tanto e sem descartar as

questões de cunho epistemológico e político, esta autora confere ênfase ao processo histórico-social sobre o qual o curso de Pedagogia pôde se desenvolver.

Assim, chega à atualidade, após duas décadas de intervenção do movimento dos educadores interessados na sua formação, propondo dois importantes princípios:

- a) o de que todo professor deve ser considerado educador e, portanto, sua formação deve sempre supor uma base de estudos de forma a conduzir à compreensão da problemática educacional brasileira;
- b) o de que a docência deve se constituir na base da formação profissional de todo educador (SILVA, 1999:55).

Para BZREZINSKI (1996) as discussões atuais incluem-se na pauta da necessidade de elevação dos estudos pedagógicos em nível universitário, não desconsiderando as questões ligadas à sua identidade. Todavia, esta autora destaca que a necessidade de elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior ficou atrelada diretamente ao padrão predominante nas universidades brasileiras.

Especificamente relacionada à Pedagogia, como curso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ao surgir atrelada ao padrão federal que, embora tendo agregado a seu modelo referências alemãs que englobam o conjunto das ciências e as humanidades em um centro de pesquisa pura e de altos estudos, também agregou o modelo norte-americano.

Este último estabelecia como referência para a formação a criação de um centro de treinamento profissional de educadores, tendo como premissa a profissionalização técnica.

Contudo, embora o padrão federal brasileiro inclua o modelo alemão e norte-americano, o que efetivou a opção pelo segundo modelo foi o contexto *autoritário, unilateral, antiliberal e antidemocrático que se autodenominou Estado Novo* (BZREZINSKI, 1996:41).

Assim sendo, foi gerado pelo disciplinamento de uma estrutura administrativa centralizadora sem, no entanto, vocação para pesquisa, conferindo ao curso somente a formação entendida como treinamento e para os profissionais da educação, o estigma de um caráter prático e utilitarista. (BZREZINSKI, 1996).

Assim, se expressa esta autora:

O pragmatismo funcional é a própria negação da verticalidade e do aprofundamento da pesquisa, pois não há elaboração da teoria. Foi esse pragmatismo um dos fatores responsáveis pelo ‘desvio’ do curso de pedagogia, porque o centra mais na vertente profissionalizante. Isso gerou uma situação peculiar bastante contraditória: a pedagogia foi transformada em um campo prático. O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio de pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática (BZREZINSKI, 1996:42).

As análises destas duas autoras são elucidativas aos desafios enfrentados historicamente no desenvolvimento do curso de Pedagogia e que, como dissemos, ainda se encontram postos e vigentes na atualidade.

Estes estudos parecem envolver primordialmente duas questões: uma, que diz respeito à identidade do próprio curso, como analisa SILVA (1999) apontando nestas análises para a relação direta do curso com a *formação dos professores*.

E a outra questão está relacionado ao estatuto político epistemológico do curso, como demonstra BZREZINSKI (1996) e, a nosso ver, associada,

diretamente à relação entre as dimensões teoria e prática, debate medular da ciência.

Como vimos, estes direcionamentos presentes pós-LDB 9394/96, destacados por BZREZINSKI (1996) e SILVA (1999) não são novos e têm sua gênese com a criação e manutenção do curso de Pedagogia. Permanecem ao longo da história da educação pela necessidade de se reformular suas condições institucionais e curriculares apoiados pelo desenvolvimento sócio-político e econômico da realidade brasileira, tensionada pelos movimentos históricos e organizacionais.

Destacamos, como já o fizemos inicialmente, que um dos desafios que compõem a própria manutenção do curso de Pedagogia é a garantia das discussões da construção e organização coletiva dos educadores.

O processo de efetivação deste elemento no embate com as políticas educacionais foi o mote mais presente nas últimas décadas, de um projeto que não só congregasse a *formação dos professores* para a Educação Básica, mas também contemplasse a formação do *profissional da educação*.

Neste caso a permanência dos elementos e de questões atreladas ao desenvolvimento da temática da *formação dos professores*, que fomos encontrando, estão atualmente associados à construção do *profissional da educação*.

Sendo assim, tocar nas questões, como aqui estamos fazendo através de nosso estudo, sobre o *profissional da educação* é considerar ao mesmo tempo as questões contemporâneas que surgem com a criação dos ISEs e também as razões

históricas que são trazidas pelo desenvolvimento do curso de Pedagogia como o fizemos nesse capítulo.

Como eixo do terceiro e último capítulo de nossos estudos passaremos às análises, ainda que tipológicas, das propostas presentes no ensino superior para *a formação dos professores da Educação Básica*, como profissional da educação identificando seus elementos internos e as questões que aí se mantêm pertinentes.

CAPÍTULO III
OS DIFERENTES PROJETOS DE FORMAÇÃO DO
PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO EM DISPUTA NA
REALIDADE BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES
TEÓRICAS E MARCOS POLÍTICOS

A insistência sobre o elemento ‘prático’ da ligação teoria-prática – após ter cindido, separado e não apenas distinguido os dois elementos (o que é uma operação meramente mecânica e convencional) significa que se está atravessando uma fase histórica relativamente primitiva, uma fase ainda econômico-corporativa, na qual se transforma quantitativamente o quadro geral da ‘estrutura e a qualidade-superestrutura adequada está em vias de surgir, mas não está ainda organicamente formada.

A. Gramsci

No primeiro capítulo abordamos o contexto político e econômico que na atualidade vem solicitando novas exigências ao mundo do trabalho, interferindo, ainda que de forma indireta, na construção social do *profissional da educação* através das “novas” solicitações à educação escolar.

No segundo capítulo optamos pela incursão histórica propiciando encontrar elementos e ampliando nossa compreensão sobre as questões presentes ao tema da *formação de professores* e suas proposituras originais à atualidade.

Este caminho nos levou a reconhecer que atrelada a formação docente estão questões como:

- a) a justificativa ideológica da globalização neoliberal;
- b) o atual contexto econômico do mundo do trabalho;
- c) a importância dos estudos pedagógicos no ensino superior;
- d) o ensino superior;
- e) o movimento coletivo dos educadores;
- f) a organização curricular e institucional dos cursos de formação;
- g) as questões de cunho epistemológico, como a relação teoria e prática;
- h) questões de identidade do curso de Pedagogia.

A nossa escolha metodológica nos aponta que essas questões estão ligadas ao contexto político, econômico e social determinante de cada época.

Deste modo até o início do século XX não encontramos projetos diferentes, embora encontremos modelos sociais diversos presentes na realidade social, apenas a classe dominante usufriria da educação escolarizada, o que acabava por determinar um modelo único de professor e de sua formação.

O crescimento das cidades cria um processo industrial mais intenso fazendo com que a questão educacional passasse a ser encarada com prioridade pelo poder público, criando condições para se tratar da questão da formação docente do ponto de vista legal e institucional.

Embora diretamente às questões pertinentes à formação dos professores não fossem tratadas pelo texto da lei, como o foi na atualidade pela Lei 9394/96, as suas determinações seguindo a necessidade de modernizar o ensino se incluem como ao programa de formação do professor.

Assim o foi nas décadas de 1920 e 1930 pelo contexto que criou o curso de Pedagogia, embora não fossem para a formação dos professores para a Educação Básica, propriamente dito, mas com vistas à elevação dos estudos pedagógicos em nível superior. É também nesta mesma época que aparece pela primeira vez a defesa da formação docente em nível superior.

Embora nas décadas de 1950 e 1960 a motivação seja a mesma, desta vez são os estudantes, junto aos professores do curso de Pedagogia, que realizam levantes e manifestações em função da temática.

Posteriormente imbuídos do mesmo objetivo estavam as preocupações dos educadores, com a extinção do curso de Pedagogia. Neste momento é dada à *formação dos professores* em nível superior, posto que nestas décadas de 1970 e 1980, o curso de Pedagogia passa a formar o professor para a Educação Básica pelas Faculdades de Educação.

No decorrer deste tempo até a elaboração e aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional formar o professor para a Educação Básica em nível superior era sobretudo falar de uma das habilitações do curso de Pedagogia.

Dessa forma, apoiados e assessorados em algumas entidades e associações educacionais e ainda no inspirado campo de pesquisa em Educação, algumas Universidades, principalmente públicas, foram durante a década de 1980 e 1990

desenvolvendo importantes experiências com relação à temática dentro do curso de Pedagogia.

Ainda que de maneira tímida, estas experiências ganharam *status* e serviram de apoio à elaboração que acontecera posteriormente para a implantação da Política Global para a Formação dos Professores²³.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual, a Lei 9394/96, a formação dos professores em nível superior é deslocada do curso de Pedagogia, criando para isso os Institutos Superiores de Educação.

Este instituto passa a assumir a centralidade da formação para a docência da Educação Básica no Curso Normal Superior, formando os professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental; no Curso de Licenciatura propõe-se formar os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Seguindo a mesma orientação a legislação institui aos profissionais que tem sua atuação na coordenação e administração pedagógica na educação escolarizada prevista para se dar no curso de Pedagogia, como *profissionais de educação* e/ou o pedagogo.

Este aspecto que cria a separação entre o docente e o pedagogo também vem atrelado à diferenciação que a legislação confere à organização acadêmica.

O Decreto de nº 3860/01, por seu texto, distingue para o Ensino Superior três sistemas de ensino, são eles: as universidades, os centros universitários e as faculdades integradas ou isoladas ou ainda os institutos superiores.

²³ Anexo I.

À universidade cabe o desenvolvimento da tríade do ensino, pesquisa e extensão. Assim descritas pelo texto de Lei 9394/96:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I. Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II. Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III. Um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo de saber (Lei 9394/96).

Aos centros universitários cabe, embora como instituição que abrange vários cursos, somente a determinação do ensino, mas, neste caso, garantido pela excelência do *ensino oferecido*. Ficam designados, dessa forma, pelo caput do artigo 11 do Decreto nº3860/01:

Art. 11. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.

As instituições designadas como faculdades integradas ou somente faculdades são descritas como instituições atreladas exclusivamente ao ensino, já que em seu texto não se referem aos vínculos necessários para funcionamento com a pesquisa ou a extensão. Assim descritas:

Art. 12. Faculdades integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado (Decreto nº 3860/01).

Um destaque que damos na classificação entre as instituições de ensino superior é a relação entre os elementos essenciais que os compõem e que se refere à tríade: ensino, pesquisa e extensão. A existência e permanência desta tríade é exigida somente às Universidades, enquanto esta articulação é facultada aos Centros Universitários e sequer citada às faculdades integradas ou isoladas.

Sem a dimensão da pesquisa e da extensão estes cursos estão, por sua atuação, desobrigados dos anseios e necessidades da relação que estabelece com a comunidade em que estão diretamente envolvidos, o que lhes daria o “norte” de sua atuação social. Como essas instituições majoritariamente são da rede privada e encontram-se associadas, com maior intensidade, à lógica do mercado acabam tendo exclusivamente neste, o “norte” de sua atuação (SILVA JR., J.R. e SGUISSARDI, V., 1999).

Os Institutos Superiores de Educação embora sejam previstos pela classificação com o mesmo *status* que as faculdades integradas ou isoladas são detalhadamente descritos pelo Decreto nº 3276 de 06 de dezembro de 1999. A estes institutos cabe a centralidade de definir planos de desenvolvimento institucional e curricular para a *formação dos professores*.

Assim, o Decreto nº 3276 que *dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica*, diz que os Institutos Superiores de Educação são instituições de ensino superior que existem *exclusivamente* para a

formação dos professores, organizados e definidos na forma da lei para o atendimento dos seguintes requisitos:

Art. 2º. Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender os seguintes requisitos:

- I – compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;
- II – possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;
- III – formação básica comum, como concepção curricular integrada de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;
- IV – articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

Como nosso estudo se interessa pela *formação dos professores* para atuação específica na área da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, nos ateremos a partir deste ponto às determinações postas sobre os Cursos Normais Superiores, embora o conjunto subsequente da legislação inicial esteja designado a ambos os cursos. Sendo assim, para nosso objetivo, encontramos descrito pelos parágrafos 2º e 3º do art. 3º do Decreto nº 3276:

- § 2º - A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á ***exclusivamente*** em cursos normais superiores.
- § 3º - Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de estudo de conteúdo metodológico, adequado a faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.

Ainda pelo mesmo Decreto encontramos as seguintes determinações:

Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministério de Estado da Educação, definirá a diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

Além destas diretrizes decretadas o curso de formação de professores deve desenvolver-se exclusivamente pelos parâmetros da educação básica escolar.

Após deliberação deste decreto o campo de pesquisa em educação, decorrentes de seus estudos e manifestações sobre a formação dos professores para a educação básica, aliados aos professores e estudantes do curso de Pedagogia, e ainda se unindo as entidades educacionais de projeção nacional, se manifestaram em artigos, seminários, encontros e moções com relação à sua unilateralidade, especificamente no que diz respeito ao parágrafo segundo do artigo terceiro, com a seguinte redação:

§ 2º - A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores.

A oposição a este artigo se deu pelo uso do termo-*exclusivamente*, posto que, segundo as críticas, desvalorizava, extinguindo, todas as propostas desenvolvidas ao longo do curso de Pedagogia para a formação dos professores com atuação voltada para a Educação Básica.

Ainda, seguindo este decreto seriam extintos os cursos em nível médio de formação de professores, o antigo Curso Técnico de Magistério, hoje denominado como Curso Normal em Nível Médio.

No ano de 2000, pelo Decreto 3.554 de 07 de agosto do mesmo ano, o termo *exclusivamente* foi mudado por *preferencialmente*, pelos órgãos oficiais

instituindo uma nova redação ao parágrafo citado, vindo a proporcionar um retorno quanto ao *locus*: Instituto Superior de Educação como local por excelência para a formação dos professores para a Educação Básica.

Sabemos de antemão que a *reforma de ensino* é atravessada pelo contexto político e econômico que a determina, embora não de forma unilateral. Portanto, sabemos que a criação dos ISEs pertence ao mesmo processo que vem solidificando novas formas de interagir entre a realidade material e ideológica da atualidade expansiva do capital, como vimos no primeiro capítulo.

Dessa forma, a *ressignificação* compõe um amplo e complexo processo que visa consubstanciar a realidade brasileira de novas e diferenciadas formas ideológicas previstas pelo contexto da globalização neoliberal.

MACEDO (2000) ao realizar suas análises sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, defende a tese de que elas se fundamentam numa análise pontual e fragmentada da realidade brasileira, quando partem do pressuposto de que a necessidade de reforma está posta independente da realidade histórica, política e econômica, localizada somente no âmbito institucional e curricular do ensino.

Posto que nestas análises o enfoque é a *formação dos professores* para Educação Básica não é demais afirmar que, em primeira instância, o seu documento norteador, as DCN's, partem do pressuposto de que não há relação entre ele e as demais práticas sociais, entendendo o fenômeno educativo isolado de seus determinantes sociais.

Se retomarmos a contribuição da Pedagogia Histórico Crítica, diríamos que *ressignificar* o ensino para as DCN's, como se propõe em primeira instância, se trata de adaptá-lo as condições políticas e econômicas atuais. Esta concepção de

educação, isolada de seus determinantes sociais, constitui o grupo das teorias educacionais *não críticas*. Sabemos que estas contribuem para a reprodução do estado vigente das relações sociais.

Também com o olhar nas Diretrizes Curriculares Nacionais CATANI (2001) realiza suas análises a partir do contexto das mudanças do mundo do trabalho e sua relação com a reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil.

Destas análises defende a tese de

a idéia básica do ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais. Para tanto os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais (CATANI, 2001: 08-09).

Este processo teve início quando a SESu/MEC, pelo Edital nº 04 de 04/12/97, recebe quase 1.200 propostas das IES que serviriam de base para o relatório final encaminhado ao CNE – Conselho Nacional de Educação sobre as possíveis mudanças no Ensino Superior.

Paralelamente, o CNE aprova em 03/12/97, pelo Parecer nº 776/97 a *Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação*, propondo, no lugar do *mínimo* (currículo mínimo), uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais, incluindo, dentre outros, os seguintes princípios: ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudo a serem ministradas, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas de estudo independentes, reconhecimentos de habilidades e competências adquiridas,

articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados (CATANI, 2001).

Para este autor este conjunto é visto como um processo que visou *mecanismos de ajuste* e de *aligeiramento* da formação do Ensino Superior pelo qual parecem se traduzir às orientações e princípios sob os quais as diretrizes curriculares foram geradas, evidenciando a mesma racionalidade do capitalismo global, a qual tem por meta o *alargamento da educação privada mercantil*.

Este objetivo conduz o Ensino Superior à concepção de que as mudanças no mundo do trabalho se dão em linha direta com os aspectos formativos solicitando, dessa forma, somente ajustes curriculares. Este fato deixa o entendimento de que *tais mudanças certamente **naturalizam** o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das Universidades* (CATANI, 2001).

Estas duas análises mostram que o fundamento das propostas legais sobre a formação, contidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais ou pelo processo de reorganização curricular dos cursos de graduação, restringe-se ao desenvolvimento escolar que vem atendendo aos ditames internacionais, inserido pelo processo mais direto da lógica mercantil. Esta inserção não se dá sem antes passar pela lógica de atendimento à rede privada em detrimento da rede pública.

Contudo não é objetivo de nossos estudos entrar profundamente pela polêmica que se ocupa destas questões; o que nos interessa saber destes estudos é que eles apontam que o atual processo de encaminhamento da organização institucional e curricular dos cursos que formam os *profissionais da educação* estão

sendo projetados para contribuir com o processo de consolidação das políticas neoliberais.

Assim, a sua fundamentação política significa para a educação pública o mesmo que a ideologia neoliberal significa para a composição das políticas econômicas atuais, em ambos os casos o *mote* necessário para expansão do capital.

Dessa forma, somente podemos discutir os projetos para a formação do *profissional da educação* tendo como presente hegemonicamente na realidade educacional brasileira os modelos que estão postos entre os ISEs e o curso de Pedagogia. Nestes, ainda consideramos as atuais críticas que envolvem a *formação dos professores* e estão determinados pelo aspecto *fragmentado, aligeirado, entendidos como mecanismos de ajuste e ainda, neotecnista, conservador e parcializado* que assume frente à problemática histórica e social da realidade das políticas educacionais.

Após ter trazido como discussão introdutória deste capítulo algumas das contradições teóricas, visamos em seguida proceder às análises dos próprios projetos.

Estas análises serão feitas considerando a organização institucional, a organização curricular e o perfil do profissional requerido pelos dois projetos, que atualmente assumiram maior legitimidade e relevância frente às discussões sobre a *formação docente*.

Para o primeiro projeto que trata da proposta dos órgãos oficiais e que representa a execução das políticas educacionais atuais, os documentos considerados serão aqueles que, além da própria legislação, tornaram-se o conjunto

subseqüente e foram homologadas pelo Conselho Nacional da Educação, como órgão deliberativo para este fim.

O segundo projeto que trata da proposta que se contrapõe aos órgãos oficiais e representa o movimento dos educadores está consubstanciado na defesa do curso de Pedagogia. Suas propostas inicialmente estavam representadas pela ANFOPE – Associação Nacional em prol da Formação do Profissional da Educação, criada em 1980, porém, na atualidade este projeto passa a congregiar várias entidades tendo no ato educativo suas finalidades, representam diferentes instâncias de organizações dos professores e concepções pedagógicas.

Neste caso optamos pela análise do curso de Pedagogia desenvolvido pela Faculdade de Educação da UNICAMP, que, tendo o apoio do conjunto de seus docentes, expressos pela representatividade da Congregação da Faculdade de Educação pôde, ao longo da década de 1990, realizar várias discussões e debates com o seu coletivo docente e discente para a garantia da qualidade do próprio curso, seguido da orientação para atuar na linha da *formação do profissional da educação pela base comum nacional*.

Para tanto passamos a apresentação, ainda que tipológica, das propostas em disputa na realidade educacional brasileira, sob os subtítulos: *Os Institutos Superiores de Educação e a formação dos professores* e em seguida *O Curso de Pedagogia, o movimento dos educadores e a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas* e o terceiro: *a Faculdade de Educação, a formação do pedagogo, a legislação vigente e algumas contradições*.

1. O Instituto Superior de Educação e a Formação dos Professores

Como vimos a década de 1990 foi rica no sentido de discutir novos elementos para a formação docente, fato que põe em relevo todo o seu aparato ideológico e social. Estes por sua vez passam a requerer da educação escolarizada uma urgente (re)adequação, sendo dessa forma solicitada a modernizar-se.

Associado a este estado ainda estão as dificuldades históricas do próprio sistema escolar em solucionar algumas das mazelas políticas que aparecem como sua responsabilidade, como por exemplo, o analfabetismo.

No entanto, após o encontro de Jontien (1993)²⁴ os debates e discussões sobre a educação e seus desafios foram desviados do seu conjunto político e localizados no âmbito da educação escolar. Daí a pontuar a reforma educacional na figura do professor não foi um processo difícil.

É assim que em 1996 na nossa terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus documentos posteriores, aparecem mencionadas resoluções que redirecionam a formação inicial dos professores para a Educação Básica. Em seu Título VI – Dos Profissionais da Educação, encontramos-a com a seguinte redação:

Artigo 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

²⁴ Documento elaborado pelo MEC-1993, que buscou traçar um diagnóstico da situação educacional, mas se detém ao ensino fundamental, delineando perspectivas e identificando os obstáculos a enfrentar. Tendo como referência a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, pela reunião de Jontien, Tailândia, 1990 (Saviani, 1998).

Foi com o objetivo de modernizar-se visando adequar a educação escolar às *formas contemporâneas de produzir e conviver* que os ISE's foram criados. A partir daí os órgãos oficiais investem na tese da necessidade de valorizar a carreira do magistério. Esta é a fundamentação presente no Plano Nacional de Educação de 1997, ao tratar em seu capítulo 10, sobre a carreira do magistério.

Esta trajetória sugere a seguinte lógica: é preciso modernizar a formação dos professores para que estes, de posse de um novo instrumental teórico-metodológico, efetuem as modernizações necessárias no aparato institucional e curricular da escola para que esta entre em consonância com a atualidade.

Para delinear como esse objetivo foi projetado para acontecer através da formação inicial dos professores, buscamos no conjunto normativo as determinações da organização institucional e curricular dos ISE's.

Estes foram: a tramitação da *Constituinte*, em 1988, o *Plano Decenal de Educação para Todos*, (1993), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* 9394/96, o *Plano Nacional da Educação* (1997), os *Decretos, Pareceres e Resoluções* (1999-2002) subseqüentes e específicos ao conteúdo da temática.

Dentre estes documentos assumimos dois como emblemático. O Parecer 009/2001 das Diretrizes Curriculares Nacionais, pois, julgamos que este documento sintetiza as demais determinações; a carta que registra a reiteração das políticas educacionais brasileiras ao reconhecimento da importância da formação docente na qualidade do ensino. Esta foi elaborada durante a Conferência Regional realizada com os Ministros da Educação da América Latina e Caribe, em julho de 2002, intitulada *O desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades*.

Este percurso elucida as determinações legais que, além de especificar os tópicos sobre os quais percorreremos vão de certa forma, cerceando a realidade concreta para a realização de determinados objetivos.

Sabemos de antemão que o conjunto de determinações legais não são textos isolados ou desconexos da realidade política e econômica, traduzem-se na expressão de uma determinada opção política visando dar-lhe legitimidade conferindo a cada uma de suas partes ou ao seu conjunto, um direcionamento específico da relação entre educação e sociedade. Dessa forma, encaminha a partir da constituição jurídica, normativa e ideológica os interesses de uma determinada classe social.

Esta é a associação que cabe entre as políticas educacionais na criação dos ISE's e as políticas sociais na realidade da organização capitalista brasileira.

Entretanto, é importante ressaltar que as determinações legais que compreendem a criação dos Institutos Superiores de Educação e com elas uma série de homologações do Conselho Nacional de Educação, direcionando a formação dos *profissionais da educação* embora hegemônicas não são únicas.

Sendo assim, esta mesma situação cria o embate pela existência da pluralidade teórico-metodológica proporcionando a elaboração e a criação de outros projetos.

Porém, a legislação é enfática em assumir que as Diretrizes Curriculares Nacionais, que são constitutivas de um *conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica* *tratam em seu texto dos ISEs elas intervêm nos demais cursos de*

*formação*²⁵ *direcionandos a assumir uma determinada postura político-pedagógica* (Resolução CNE/CP 1/2002, art. 1º), e Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001²⁶.

Quanto à organização institucional estão normatizados na resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002 e estão descritos especificamente no artigo 7º, complementadas pelos artigos 8º, 9º, 12º, 14º e 18º. Norteando este conjunto, o artigo 4º, alínea II, determina que as *competências*²⁷ necessárias à atuação profissional sejam consideradas como concepção nuclear, tanto no que diz respeito à organização institucional, bem como na consideração da gestão da escola de formação. Estes artigos constituem o seguinte encaminhamento:

1. concepção nuclear: competências necessárias para a atuação profissional – professor (artigo 4º);
2. a organização institucional está a serviço do desenvolvimento das competências (artigo 7º);
3. processo autônomo, numa estrutura com identidade própria (artigo 7º, alíneas I e III);
4. organização administrativa própria, desde que observada a legislação específica ao nível de ensino (12º e 13º - 9394/96);
5. formas de organização coletiva ao trabalho docente, com relação a estudos e investigações (artigo 7º, alínea V);
6. formas articuladas e de interação com demais instituições de ensino superior e principalmente com as escolas de Educação Básica (artigo 7º, alíneas II e IV);

²⁵ Grifo nosso.

²⁶ Parecer CNE/CP 9/2001, citado anteriormente, constitui documento do CNE, que analisa as razões, princípios e fundamentos, sobre as quais as Diretrizes devem ser aprovadas. Parecer 27/2001 analisa as questões pertinentes a organização institucional e curricular em conjunto com os demais pareceres.

²⁷ Este conceito aparece em todos os documentos aqui especificados sobre a abordagem legal da temática. Especificamente no Parecer 9/2001, ele acompanha a seguinte redação: “As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem ‘em situação’ e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prática. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”.

7. serão criados os Institutos Superiores de Educação nos locais onde as instituições não gozarem da autonomia universitária (artigo 7º, alínea VIII);
8. os processos de avaliação devem ser periódicos e sistemáticos, com procedimentos internos e externos, incidentes em processos e resultados, pautados pelo desenvolvimento das competências (artigo 8º, alíneas I, II e III);
9. os cursos serão autorizados mediante avaliação externa realizada na instituição, por especialistas ligados à formação, tomando como referência as competências profissionais (artigo 9);
10. a parte prática constitutiva da formação deve ser assegurada durante toda a realização do curso (artigo 12º, § 1, 2 e 3);
11. flexibilidade na construção dos projetos garantindo a integração dos eixos articuladores (artigo 14º).

Com relação à organização curricular, a Resolução 1/2002 dispõe pelos artigos 2º, 3º, 4º, 5º 6º, 10º, 11º e 13º e ainda observados os artigos 12º e 13º da Lei 9394/96 e as alíneas correspondentes, o seguinte:

1. autonomia na realização do projeto pedagógico (artigo 12º e 13º- 9394/96);
2. ensino é voltado à aprendizagem, considerando: a diversidade, atividades de enriquecimento cultural, práticas investigativas, projetos para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, desenvolvimento de hábitos ao trabalho em equipe (artigo 2º, alíneas I, II, III, IV, V, VII);
3. aprendizagem como processo de construção de conhecimentos (artigo 3º, alínea II);
4. competência como concepção nuclear (artigo 3º, alínea I);
5. conteúdos como meio e suporte a constituição das competências (artigo 3º, alínea II);
6. simetria invertida: coerência entre a formação inicial e a prática profissional, que deverão ser desenvolvidas em lugar similar àquele que vai atuar (artigo 3º, alínea II);
7. pesquisa: foco no processo ensino aprendizagem (artigo 3º, alínea III);
8. interação com a comunidade: informando-lhes a situação dos alunos e a proposta pedagógica (artigo 12º - 9394/96);
9. avaliação: processo e diagnóstico através das competências (artigo 3º, alínea II);

10. projeto pedagógico: garantir a constituição das competências que contemplem diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor (artigo 5º);
11. princípio metodológico: ação-reflexão-ação, que aponta para a resolução de situações problema (Artigo 5º, Parágrafo único);
12. cada instituição de ensino deve compor a sua matriz curricular, através do seu planejamento transpondo-o para a didática (artigo 10º);
13. os critérios, o tempo e o espaço são expressos em eixos curriculares nos quais se articulam dimensões a serem contempladas (artigo 11);
14. eixos articuladores: conhecimento profissional, interação e comunicação, autonomia intelectual e profissional, disciplinaridade e interdisciplinaridade, formação comum e formação específica, conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos e a dimensão teórica e prática (artigo 11, alíneas I, II, III, IV, V e VI).

Ainda sobre a organização curricular, a Resolução 01/2002 estabelece quais são as principais competências consideradas como concepção nuclear dos cursos de formação. São elas:

Artigo 6º- Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

- I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV– as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V- as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º - O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º - As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa

e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º - A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição das competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I – cultura geral e profissional;
- II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades especiais e as comunidades indígenas;
- III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objetos de estudo;
- V – conhecimento pedagógico;
- VI – conhecimento advindo da experiência.

Constituindo como íntegra dos documentos citados e usados para a análise, a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, *institui sobre a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*, pelo artigo 12º da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, assim as organizam:

1. carga-horária mínima: 2.800 (duas mil e oitocentas) horas;
2. articulação teoria e prática²⁸ previstas entre:
3. 400 (quatrocentas) horas de prática²⁹ como componente curricular desenvolvidas ao longo do curso;

²⁸ Os pressupostos sobre a relação entre teoria e prática contido no Parecer 9/2001, estão por ele mencionado e relacionados com a concepção de “simetria invertida” que está condicionada com o desenvolvimento das competências na formação do futuro professor. “A aquisição de competências **requeridas** do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prático, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão”.

²⁹ A prática como componente curricular tem no Parecer 9/2001 sua definição, assim concebida: “...implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto esta presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional”.

4. 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado³⁰, desenvolvida a partir do início da segunda metade do curso;
5. 1800 (mil e oitocentos) horas desenvolvidas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
6. 200 (duzentos) horas para o desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais;
7. prevista possibilidade de diminuição das horas do estágio curricular: alunos com atuação na Educação Básica no máximo de 200 (duzentos) horas;
8. duração dos cursos: 200 (duzentos) dias letivos, no mínimo 3 (três) anos letivos.

Até aqui, apresentamos as determinações legais que compõem a organização institucional e curricular propostas para a formação dos professores para a Educação Básica em nível superior a ser realizada pelo Instituto Superior de Educação. Destacamos para tanto, o Curso Normal Superior.

Este percurso, considerando o conjunto apresentado inicialmente, a opção pela exposição tipológica das resoluções, decretos e pareceres supracitados, deu oportunidade a que alguns aspectos ficassem ressaltados.

O Título VI da Lei 9394/96 descreve as determinações legais que constituem, como o próprio título enuncia, os “Profissionais da Educação”.

Estes, por sua vez, se constituem pela criação dos Institutos Superiores de Educação como um profissional dividido entre os professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental; professores do ensino fundamental e médio; professores do ensino superior e os pedagogos.

³⁰ O estágio curricular supervisionado é entendido pelo Parecer CNE/CP 28/2001, como “...tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário”.

Ao Curso Normal Superior se destina a formação dos docentes que atuarão na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

A formação no Curso de Licenciatura se destina à *formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio* (Resolução CP nº 1 de 30 de setembro de 1999), que também constitui a formação dos professores da Educação Básica, parece ficar sem o mesmo destaque.

Ao exercício do magistério superior, no mesmo Título VI e no artigo 66, fica assim determinado: *A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.*

Assim, para a legislação, o *profissional da educação* é preliminarmente o professor, seja ele da Educação Básica, subdivididos em dois cursos: no Curso Normal Superior e no Curso de Licenciatura, ou seja, ao Ensino Superior, nos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, como se propõe nossa lei em discriminar pelos artigos 62, 63 e 65. Este conjunto toma praticamente todo o Título VI da Lei 9394/96.

Ainda que inicialmente tenha dado ênfase à formação dos professores de todos os níveis, encontramos no artigo 64, a formação dos *profissionais de educação*. Este profissional é responsável, segundo o mesmo artigo, pela administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, feita nos cursos de Pedagogia.

Art. 64 – A formação de profissionais **de** educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de pedagogia ou em nível de pós-

graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional. (Lei 9394/96).

Embora contemplado em artigo separado e distinto, o perfil do pedagogo é constituído no conjunto do Título VI, como docente pois, também tem como parâmetro fundamental de sua formação a docência, pelo Parágrafo único do artigo 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

1. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
2. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
3. piso salarial profissional;
4. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, ou na avaliação do desempenho;
5. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
6. condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único: *A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino* (Lei 9394/96).

Para que pudéssemos realizar as devidas associações entre a formação do pedagogo e do professor como *profissional de educação*, julgamos necessário saber como a legislação compreende a docência, posto que ao mesmo tempo que separa a formação dos professores – docentes – do curso de Pedagogia os obriga, contraditoriamente, à obtenção do título de pedagogo a docência.

Para esta consideração foi necessário analisar todos os documentos que determinam a nova política de *formação dos professores*, posto que não há em nenhum deles algo que a defina prontamente *a priori* ou em conjunto.

Embora num primeiro momento nos pareça que a legislação considere todos os profissionais com atuação na educação a partir da mesma referência, ou seja, a docência, ela deixa antever que estes profissionais são, cada qual, designados para atuações diferenciadas, o que no limite, entende-se como papéis diferentes a serem desempenhados frente à *práxis* educativa.

Vimos que o perfil do *profissional da educação* está descrito entre os vários níveis de atuação dos professores e entre os *profissionais de educação*, ou seja, o perfil do profissional com atuação na educação se divide entre os professores para os diferentes níveis de ensino e o pedagogo que é supostamente responsável pela administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Se retomarmos aqui o princípio com o qual a Pedagogia Histórico Crítica defende a formação do profissional da educação³¹, veremos que a proposta oficial, ao separar a formação da docência do pedagogo o faz porque dicotomiza a finalidade educativa, ou seja, parte do pressuposto de que a educação ou o ato educativo é dividido ou diferenciado. Sendo assim, deixa antever que o trabalho pedagógico, que tem por objetivo e finalidade a educação, é visto a partir de uma concepção dicotômica.

A docência neste caso é entendida como atuação. Isto significa dizer que é entendida apenas por uma das faces que a compõe. Retomando novamente as teses da Pedagogia Histórico-Crítica sabemos que a docência implica nos objetivos e nas finalidades educativas da sociedade em geral. Estas, por sua vez, na atualidade são constituídas como mediadoras entre a prática social mais ampla e as práticas

escolares. Este fato implica dizer que a docência é composta pela dimensão teórico-prática que incluem os processos didáticos-metodológicos bem como os processos sociais e políticos.

O que está sendo visto pela legislação é que o trabalho docente se traduz em ensino como algo específico de professores e enfatizam, a nosso ver, uma atuação pragmática. Esta, já estabelecida na escola acaba por dividir a atuação educacional entre os que *fazem* e os que *pensam* a educação.

Esta divisão parece se contrapor às referências que são apontadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais com relação à necessidade de atualizar a organização do ensino, ressignificando-o a partir de uma nova concepção do aprender e do ensinar, o que requereria pensar a formação dos professores sobre novas concepções e articulações epistemológicas e políticas.

Estas novas concepções estão referendadas pela noção de *competências* que são conceitos considerados o núcleo articulador de toda a formação, cabendo a eles o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem ai incluídos os elementos da teoria e da prática. Portanto, as diretrizes tentam superar a dicotomia histórica cultural entre estes elementos.

Assim, diz o PNE (1997):

Esta exigência, aliás, se aplica também na formação para o magistério na educação infantil, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio. As características psicológicas, sociais e físicas das diferentes faixas etárias carregam modos diversos de encarar os objetos de conhecimento e de aprender. Daí por que não basta ser formado num determinado nível de ensino; é preciso adquirir o conhecimento da

³¹ Como vimos no Capítulo I a Pedagogia Histórico Crítica defende a formação do profissional da educação, a partir de uma área básica que se trata de entendê-lo como profissional educador que significa que a finalidade que ele cumpre em sua ação é a finalidade educativa.

especificidade do processo de construção do conhecimento em cada uma daquelas circunstâncias e faixas etárias (PNE, 1997).

Estas posições que se contrapõem entre si parecem permanecer por todos os eixos dos documentos; assim, no artigo 13 da LDB 9394/96 o papel do docente, apoiada pelos Pareceres CP 53/99 e CP 115/99 justifica a necessidade de uma *formação mais ampla*, dada a relevância da participação do professor no trabalho coletivo da escola e na interação com a comunidade. Estão assim, descritas pelo texto da Lei:

Artigo 13º - Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Este artigo reforça a necessidade do magistério para um novo desempenho escolar, justificando a sua *qualificação específica* que atenda uma *demand diversificada*; isto aparece de forma condensada, principalmente no Parecer 115/99, fortalecendo os argumentos da mudança institucional.

O Decreto nº 3276/99, de 6 de dezembro de 1999, complementando os demais, dispõe dessa forma as características para o professor para a Educação Básica:

1. formação do professor da educação básica atrelada ao nível de ensino que atuará (artigo 2º, alínea I);
2. atuação multidisciplinar (destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental) e em campos específicos do conhecimento (anos finais do ensino fundamental e médio), garantida pela formação básica comum³² (artigo 2º, alínea III, artigo 3º § 1º);
3. processo continuado de formação articulando-se a inicial e a continuada (artigo 2º, alínea IV);
4. áreas de conteúdo metodológico: adequados à faixa etária (artigo 3º; § 3º);
5. habilitação nos cursos de licenciatura: anos finais do ensino fundamental e médio, mas podendo atuar em todas as etapas da Educação Básica (artigo 3º, § 4º);
6. vinculação entre local de formação e sistema de ensino (artigo 4º, § 2º).

Dessa exposição buscamos levantar a tese de que o perfil do profissional da educação para os órgãos oficiais, através dos pressupostos dos ISE's, se dividem em suas proposituras e apresentam um profissional dicotomizado e a partir das relações hierárquicas, já existente na escola, reforçam o modelo da diferença entre os que *pensam e fazem* a educação.

Se no artigo nº 67 da lei 9394/96, em seu parágrafo único, todos os profissionais que compõem o quadro do magistério tem obrigatoriamente a experiência docente como pré-requisito para a o exercício profissional, como vimos anteriormente, isto supõe que a formação dos *profissionais de educação* e/ou pedagogos terão no âmbito de seu curso a exigência da docência, neste caso entendida como a atuação do professor.

³² A base comum é definida pelo mesmo Decreto 3276/99, em seu artigo 5º, § 2, onde se lê: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores devem assegurar a formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelo sistema de ensino”. (Documento de Retificação ao Decreto citado, publicado em Diário Oficial da União de 7 de dezembro de 1999, Seção 1, página 4 e 5). É assim, que o Parecer 9/2001, “...apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes...” (Parecer 9/2001).

No entanto, a legislação separou dos cursos de formação em nível superior a formação do professor e do pedagogo pela criação dos ISEs.

Com isso os atuais cursos de formação do pedagogo não vem obtendo reconhecimento do CNE para funcionamento se mantém em sua grade curricular a proposta de um curso voltados à docência. O que vem ocorrendo é a supressão da formação de professores para Educação Básica, no âmbito destes cursos, forçando de certa forma, a abertura e autorização dos Cursos Normais Superiores³³. Assim, ou mantém-se no âmbito do curso a docência como formação de professores ou o pedagogo para atuar na escola terá que fazer o Curso Normal Superior.

Dessa forma, além dos três profissionais formados para a docência efetivada na prática da sala de aula, temos um quarto, o pedagogo, com disposições contraditórias.

Outro destaque que trazemos do perfil do professor derivado do conjunto legal é a concepção de profissional expressa pela separação da tríade: ensino, pesquisa e extensão, reforçada pelas DCN's.

De acordo com a legislação, como já apontamos, os ISE's não compartilhando do *status* de Universidade, não necessitam desenvolver a tríade do ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção é apontada em vários estudos como necessária à formação integral e tida como a exigência que atende as concepções humanistas em educação, sobretudo aquelas avançadas e progressistas.

³³ Esta afirmação nos foi feita, por ocasião de nossa participação em encontros e seminários, promovidos pela rede privada, com o intuito de discutir o curso de Pedagogia. Nesta ocasião soubemos das decisões do MEC/Sesu e CNE sobre o curso de Pedagogia. No processo de autorização e/ou reconhecimento dos cursos já criados em âmbito federal, da rede privada, os órgãos oficiais estão suprimindo a formação que habilitaria o pedagogo a ministrar aulas na Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Em nossa legislação atual a formação dos professores está relacionada diretamente ao tipo de curso que tem como obrigatoriedade e função as questões que *estão somente no âmbito do ensino*.

Sabemos de antemão que no Brasil o âmbito do ensino é fortemente marcado pelo desenvolvimento das teorias tecnicistas, concepções fortemente marcadas pela supremacia da técnica, destituída de sua fundamentação teórica e crítica, tornando-o pragmatista-funcional (BRZEZINSKI, 1996; NORONHA, 1999).

Segundo as críticas a este modelo para sua superação surge a necessidade da pesquisa como norteador e da extensão como elementos do desenvolvimento da *práxis*. Por sua vez o desenvolvimento da *práxis* exige, como vimos no Capítulo I, através das pesquisas de SANCHEZ GAMBOA, que os elementos teoria e prática sejam constitutivos do mesmo fenômeno dialeticamente.

Contraditoriamente as DCN's propõem para a formação dos futuros docentes tendo como eixos articulados o desenvolvimento de competências que se ocupam da aquisição de habilidades que promovam a relação entre os elementos teoria e prática.

Para as DCN's o elemento da teoria é entendido como o conjunto dos conhecimentos que devem ser adquiridos e transmitidos pelo processo de ensino e fazem parte dos conteúdos relevantes para a transmissão aos educandos, bem como as formas de elaborá-los. Já a prática é constitutiva da realização propriamente dita, do trabalho docente. Esta concepção, portanto, entende os elementos teoria e prática separados, como já enfatizamos anteriormente, visto desta forma não dinamizam o ato educativo em direção à sua transformação.

Portanto, embora prevendo a reforma do ensino, as DCN's não apontam na direção institucional pela falta da relação entre pesquisa e a extensão, o atendimento à demanda social e na dimensão curricular pela concepção epistemológica dicotomizada uma reforma capaz de caminhar na direção da transformação. Projetam um perfil de profissional distante daquele necessário à demanda social e política que provoque a transformação do estado vigente.

Dessa forma, o que encontramos como proposta de perfil do profissional requerido pelos ISE's são, parafraseando FREITAS (1999), *meros tarefeiros*.

Após ter descritas as principais características do projeto de formação dos profissionais para atuar na Educação Básica veiculado pelos órgãos oficiais, passaremos às análises do projeto que julgamos criar para a realidade educacional a sua contraposição. Consideraremos, para tanto, algumas críticas encontradas em autores que também se ocupam da temática.

2. O curso de Pedagogia, o movimento dos educadores e a proposta da Faculdade de Educação da UNICAMP

Nesta parte da presente pesquisa buscaremos analisar as peculiaridades de um dos grandes projetos de formação de professores que estão postos pela legislação atual.

Embora ambos os projetos se encontrem atrelados à mesma realidade objetiva e material que os condiciona, sabemos de antemão que se contrariam em diversos fatores que os compõem.

Um deles é a manutenção, junto à identidade do movimento de elaboração das propostas, da coletividade dos educadores. Esta característica é mantida por ser considerada referência, na elaboração curricular e institucional em algumas experiências do curso de Pedagogia.

Outro fator que julgamos importante está na concepção da teoria educacional implícita em suas propostas. O projeto dos Institutos Superiores de Educação, como vimos, entre outras coisas, parte do pressuposto de que não há relação entre teoria e prática tendo, dessa forma, a organização curricular, que articulá-los formalmente.

Já o projeto que encontramos atrelado ao curso de Pedagogia procura desenvolver-se tendo como premissa a *práxis*. Esta é concebida nos estudos epistemológicos como o conceito que designa a relação recíproca entre os dois aspectos, não havendo, portanto, necessidade de uni-los artificialmente, o que em última instância pode, no âmbito da formação serem os elementos para a transformação social. Há ainda, um terceiro fator, que destacamos no âmbito do curso de Pedagogia.

Com estas premissas algumas Universidades Públicas desenvolveram importantes experiências ao longo da década de 1980 sobre a formação docente. Este processo teve início pelo movimento coletivo dos educadores, mais enfaticamente conhecido pela atuação desencadeada na década de 1980 em todo o país. Isto trouxe importantes contribuições no conjunto da formação docente; dentre elas destacamos os ganhos pela realização da tríade: ensino, pesquisa e extensão.

Embora a permanência destas propostas, que na atualidade se contrapõem aos órgãos oficiais, seja mantida e acompanhada pelas entidades de educadores isto não representa a totalidade dos *profissionais da educação*.

É por conta da existência de diversas formas de conceber a formação dos professores associados ao processo de *transitoriedade* que se encontra nas disposições legais, tanto no âmbito do curso de Pedagogia como dos Cursos Normais Superiores, que o projeto apresentado a seguir tem estado predominantemente presente nas universidades públicas, sejam elas federais ou estaduais.

Este estado, em grande parte, é garantido pela *autonomia universitária* que consiste na capacidade jurídica de poder deliberar sobre o estatuto teórico e metodológico de seu próprio Projeto Pedagógico, expresso pela Constituição Federal de 1988.

Esta condição garantiu a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no curso de Pedagogia, a manutenção, na estrutura curricular pós-LDB 9394/96, da experiência e ação na formação do *profissional da educação*.

Garantiu também que a Faculdade de Educação da UNICAMP pudesse historicamente desenvolver propostas no âmbito do curso de Pedagogia sobre a formação docente que vem fortalecendo e sendo fortalecidas pela dinâmica do movimento dos educadores.

O que destacamos de especial neste tópico, é a presença coletiva dos educadores no debate e atualmente a presença dos próprios alunos do curso de Pedagogia, discutindo e questionando a organização curricular e institucional de seu curso.

A Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas foi criada no início dos anos 1970. Este fato conferiu ao estatuto da universidade uma complexidade diferenciada no que diz respeito não só à demanda que passa a compô-la, mas ao conjunto exclusivamente postulado à mesma, como universidade científica e tecnológica.

A UNICAMP nasceu para atender o desenvolvimento tecnológico da região de Campinas, posteriormente a Faculdade de Educação com a tarefa de atender a licenciaturas. É somente em meados dos anos 1970 que a licenciatura vai ganhando fôlego e, mais do que isso, elaborando e produzindo conhecimentos relativos à Educação.

Hoje a Faculdade de Educação completa 30 anos de funcionamento, mantém atrelado ao seu desenvolvimento o curso de Pedagogia, o curso de Pós-Graduação em Educação e mais duas modalidades para a formação de professores-pedagogos – o PROESF – Programa Especial para Formação de Professores em Exercício dos municípios da Região Metropolitana de Campinas. Este curso é desenvolvido na forma de colaboração entre a UNICAMP e as Secretarias de Educação Municipal da Região de Campinas. E mantém ainda o PEFOPEX, também com Habilitação Plena em Pedagogia destinado aos professores em exercício, mas que, diferentemente do PROESF, este não se restringe aos professores da Região Metropolitana de Campinas.

A FE também é responsável pela modalidade das Licenciaturas em conjunto com os demais Institutos e Faculdades. Estes são cursos voltados para formar profissionais para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A FE atualmente coordena as seguintes licenciaturas: Ciências Biológicas, Ciências

Sociais, Dança, Educação Artística, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Integrada Química-Física, Letras, Matemática e Química.

Posterior à criação da Faculdade de Educação o curso de Pedagogia, em janeiro de 1974, realiza seu primeiro processo seletivo, iniciando suas atividades ainda neste mesmo ano. Este curso é organizado em período integral, com 2.730 horas e tem o objetivo de:

Formar especialistas e técnicos com a tarefa de refletir sobre o fenômeno educacional, a partir de uma perspectiva globalizante centrada no homem integral, evitando que ele se torne vítima de uma filosofia utilitarista-imediatista cuja norma de ação, muito ao estilo de nossa época, é eficiência e não eficácia. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1974: Arquivo Setorial – FE UNICAMP).

Contando com o fator da novidade, além da repercussão que envolveu a sua criação, o curso de Pedagogia foi motivo de notícia no principal jornal da época.

Assim encontramos:

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, segundo seus professores, não será apenas mais um curso a ser oferecido à clientela de São Paulo. Também não será diferente por ser diferente. Nem mesmo será melhor ou pior dos já existentes. Será isso sim, uma corajosa e generosa tentativa de radical inovação, com base na humildade científica de encarar a educação como ciência e arte, aliando humanismo e tecnologia na sinceridade aberta do desejo de acertar (DIÁRIO DO POVO, “A Pedagogia será uma novidade para 1974”: 16 de outubro de 1973, p.12).

Ainda na década de 1970 a FE mantém, além do curso de Pedagogia algumas licenciaturas, especificamente as Práticas de Ensino sob a forma de Estágios Supervisionados para alunos dos cursos de Física, Química e Matemática, outros cursos de aperfeiçoamento de complementação pedagógica que habilitava ao

exercício profissional do magistério de 2º grau e ainda algumas atividades de pesquisas em educação.

Em 1977 é conferido ao curso de Pedagogia seu primeiro processo de reconhecimento, através das habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Magistério na Escola Normal.

Já com o reconhecimento e o funcionamento do curso em 1978 o então reitor Plínio Alves de Moraes envia ofício à FE pedindo parecer sobre a abertura de curso noturno, visando a expansão de vagas e seu campo de atuação.

Neste mesmo ano a FE realiza seminário para discussão e necessário posicionamento quanto à situação que os Pareceres do CFE de então conferem ao curso de Pedagogia em âmbito nacional, diante das últimas deliberações dos órgãos oficiais, colocando em pauta: a extinção do curso de Pedagogia e a manutenção do especialista em educação, ambos atuando no mesmo campo de conhecimento e voltados à resolução dos problemas e desafios encontrados na educação.

Ainda em 1978 a Faculdade de Educação se posiciona favorável à abertura do curso noturno de Pedagogia atendendo à comunidade discente, porém se mostra preocupada com a manutenção da qualidade dos serviços oferecidos, entendendo que deverá ser um processo longo a abertura desta modalidade.

Nota-se que o curso de Pedagogia na UNICAMP, além de nascer com o espírito inovador, proporciona em seus primeiros anos o marco de sua atuação militante.

O posterior seminário realizado em 1978 pela FE é considerado referência entre as entidades educacionais de abrangência nacional, como sinalização dos educadores em prol dos problemas educacionais, incluindo sua formação.

Em 1979 estudantes e a comunidade do município de Campinas realizam um *abaixo-assinado*, entregando-o à Câmara dos Vereadores do município, para abertura do curso noturno. Neste contexto o coordenador geral dos Institutos, Professor José Menerzel, se mostra favorável, junto ao pedido dos vereadores de Campinas, à abertura do curso noturno no atendimento da demanda.

Em meados da década de 1980 a Faculdade de Educação estrutura suas condições acadêmicas e abre em 1986 a primeira licenciatura noturna. Foi voltada para o curso de Matemática. Esta realização convoca os próprios docentes para repensarem a abertura do curso de pedagogia noturno, como há quase uma década já havia sido proposto. Em 1989 o então Diretor da FE Prof. Dr. José Dias Sobrinho, através de comunicado interno, se mostra favorável, antes até do dispositivo legal que viria acelerar a abertura do curso noturno.

Em 1989 o reitor Professor Doutor Paulo Renato C. de Souza considerando o dispositivo constitucional que homologa a abertura de cursos noturnos nas universidades oficiais do Estado e no atendimento a demanda social, convoca sua abertura.

A abertura do curso noturno proporciona ao curso de Pedagogia mudanças substanciais quanto à organização curricular, posto que para sua adaptação em curso noturno ele teria que passar de curso integral a curso parcial, respeitando ainda as exigências já garantidas pelo seu próprio Projeto Pedagógico.

Em 1990 inicia o primeiro curso noturno de Pedagogia na Faculdade de Educação da UNICAMP. Toda a reorganização curricular feita para atender a abertura desse curso inicia o rompimento com algumas das características do próprio curso estruturadas até então.

Em 1990 passa a funcionar em dois períodos distintos: o vespertino e o noturno. Com a preocupação de manter a qualidade e ainda atender aos princípios do curso, sua estrutura é mantida em quatro anos, formando o especialista ou pedagogo, contemplando as habilitações: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Magistério de 2º Grau, Educação Infantil e Educação Especial; estas duas últimas habilitações haviam sido homologadas em 1989 e 1990, respectivamente.

Embora havendo a necessidade desta reorganização, este não foi um processo iniciado e terminado neste ano. Foram precisos mais cinco anos para que as principais modificações fossem feitas no âmbito da estrutura curricular do curso.

Em 1993, quando se aprovou a atual estrutura curricular, foram mantidas as habilitações de especialistas – Administração e Supervisão escolar e as habilitações para a docência – Educação Infantil e Educação Especial. Em 1994 a habilitação da Orientação Educacional foi extinta e em 1995 a de Magistério de 2º grau foi suspensa.

A partir de 1995, dando continuidade aos debates e às discussões que tratavam dos temas da formação generalista x formação do especialista e ainda, os desafios de formar o profissional para a educação a partir das exigências sociais, e também atendendo os preceitos que vinham se fortalecendo junto ao movimento dos educadores, aceitos pelos docentes da Faculdade de Educação, foi se criando um consenso de que

a formação de nossos alunos (sic) deveria abranger todas as possibilidades profissionais colocadas pelas diferentes habilitações: professor de pré-escola ou profissional da educação infantil, professor de deficientes mentais, de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, diretor e supervisor. Ou seja, deveríamos centrar nossas discussões na formação do **pedagogo** como profissional da educação que entra na vida profissional com condições de trabalho em

quaisquer destes campos (COMISSÃO AMPLIADA DE PEDAGOGIA - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO VESPERTINO/NOTURNO, s/d).

Deste percurso até a aprovação da LDB 9394/96 a Coordenação de Pedagogia, junto aos demais membros que compunham a Comissão Ampliada, responsável por promover as discussões no conjunto a Faculdade de Educação para as questões que envolviam a reorganização curricular, bem como sua manutenção através das discussões e debates coletivos, passam a fazê-lo defendendo os seguintes princípios³⁴:

1. Os cursos de Pedagogia constituíram-se na trajetória dos últimos dez anos, como um curso de graduação plena que é licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais da educação professores e ‘especialistas’ para a Educação Básica, comprometidos com a educação crítica com bases sólidas, voltadas para a formação humana;
2. Na trajetória dos cursos de Pedagogia nos últimos dez anos, a formação de professores passou a constituir o núcleo comum obrigatório do curso em várias IES – Instituição de Ensino Superior, no entendimento de que a docência é a base de formação;
3. Superou-se, portanto, o entendimento da docência enquanto habilitação, entendendo-a como base da formação do especialista, na compreensão do trabalho pedagógico escolar como totalidade que pode e deve ser apreendida no processo de formação, independente das determinações existentes no exercício profissional;
4. Esta concepção foi incorporada pelas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, construídas em amplo processo de discussão, que estabelecem que a docência é a base da formação do pedagogo, respondendo ao desenvolvimento dos estudos teóricos e das práticas das instituições de ensino superior e escolares nos últimos dez anos, no entendimento de que não é possível separar teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, no processo de formação do profissional.” (ANFOPE, 2000).

³⁴ A partir deste ponto passaremos a utilizar os princípios também defendidos pelo movimento dos educadores, com sua maior expressão dada pela ANFOPE, em seguida retornaremos a especificidade do curso de Pedagogia da UNICAMP. Isto porque a FE/UNICAMP assume junto a outras Universidades públicas *a formação do profissional da educação pela base comum nacional*. Este dado é confirmado pela presença dos docentes em ambas as instituições assim como pela manifestação que assume junto ao documento (Anexo III) que assina, com as demais Universidades públicas.

Esta defesa entende a formação do pedagogo pelo conjunto do *profissional da educação*, concebido como profissional que tem em sua formação a perspectiva da atuação *no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação*³⁵. Esta direção é dada pelas diferentes ênfases do trabalho pedagógico

que constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. Ao compreendê-lo como práxis educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência ‘competências’ definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum – os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre a qual se darão os recortes, em termos de aprofundamento (ANFOPE, 2000).

Para uma maior compreensão da *base comum nacional*, se torna necessário entender o contexto do movimento, sobre o qual foi possível a perspectiva de unificação entre os elementos que o compõem.

Como já salientamos, a década de 1970 é provocativa quando, através dos Pareceres do Conselho Federal da Educação pelo seu conselheiro Prof. Valnir Chagas, no limite, chega a provocar o entendimento da extinção do curso de Pedagogia.

Este fato suscita, no interior do debate acadêmico, um número sucessivo de polêmicas que, visando ampliar e aprofundar seu entendimento para posteriores

³⁵ Estes pressupostos foram extraídos do Documento intitulado o *Posicionamento em conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial MOBILIZAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE, 07.11.2001, em Brasília/DF.*

encaminhamentos acabam por conferir organicidade a um conjunto articulado entre vários pesquisadores, teóricos e educadores.

Associado a esta situação estava a precariedade em que se encontrava o sistema educacional brasileiro, compreendido aqui entre o aviltamento salarial e a degradação das condições de trabalho dos professores. Também fazia parte desta situação o alto índice de analfabetismo e o não acesso à escola a que estavam submetidas grande parte da população de crianças em idade escolar.

Assim, caminhavam na mesma direção o movimento que começa a ganhar visibilidade nacional de educadores pela tentativa de garantir a luta para melhoria das condições da educação e os que se incluíram a partir das questões educacionais e que envolviam o curso de formação, com destaque, na época, para os questionamentos que envolviam a formação em habilitações distintas.

Segundo a leitura destas entidades e associações que congregavam várias dimensões da sociedade civil, se tornavam necessárias, naquele momento, a proposta de urgentes medidas que combatessem o estado vigente, caminhando da precarização à valorização, o que incluía estar *contra a imposição dos currículos mínimos vigentes na formação, porém, respeitadas as especificidades de organização curricular de cada instituição e de cada experiência acadêmica* (ANFOPE, 2000), ao mesmo tempo em que deveria articular a ação das várias entidades e associações em âmbito nacional, assim como dos ganhos com a pesquisa no campo em educação e ainda a luta pela qualidade educacional.

Entre os anos de 1978, ano que promove as articulações necessárias para a formação do *Comitê Nacional em prol da formação do Educador* e 1990, ano em que o movimento assume-se como *Associação Nacional pela Formação dos*

Profissionais da Educação, criaram-se horizontes mais amplos, no que diz respeito à visão contextualizada que perpassam suas ações.

Assim é que passamos a entender que

o conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no educador (ANFOPE, 2000).

Portanto, como vimos nesta proposta de fundamentação histórica e social em prol do coletivo da educação, a luta é entendida tendo o professor e o especialista como educador e este, que tem a docência, ou seja, o ato educativo intencional, como base de sua identidade profissional (ANFOPE, 2000). Sendo assim, e ainda na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, reafirma a

concepção de formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com uma consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (ANFOPE, 2000).

Esta perspectiva é também a base da explicação da formação do *profissional da educação*. Assim,

o que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história sem ser historiador, posto que seu

objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época.³⁶.

Dessa forma a *concepção de profissional da educação é fundamental para a compreensão contextualizada do espaço formativo do pedagogo no curso de Pedagogia*³⁷.

Vemos então que a organização institucional na formação do pedagogo se encontra intimamente ligada à organização curricular. Esta perspectiva é denominada como *escola única* ou *escola unitária* de formação de professores e é perpassada pelos seguintes tópicos:

1. As Faculdades/Centros/Institutos/Departamentos nas IES são responsáveis pela construção do projeto pedagógico próprio de todos os cursos de formação dos profissionais da educação.
2. Os cursos de formação de profissionais para a docência na educação básica, formação pedagógica, formação continuada, pós-graduação stricto e lato sensu, educação à distância, formação de profissionais para as práticas sociais não escolares e não formais deverão ter como eixo norteador da organização curricular os princípios da base comum nacional, tomando a docência como base da formação de todos os professores/profissionais da educação.
3. A formação de professores deverá abranger todos os níveis e modalidades de ensino, dependendo das demandas sociais e da organização institucional da IES: Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação para portadores de necessidades especiais, Curso Normal; Educação Profissional; Educação não-formal; Educação Indígena; Educação a distância; Educação rural; educação ambiental, educação de terceira idade-geriátrica, populações de rua, prisões, hospitais, etc..
4. Uma proposta de formação unificada do educador poderia ser ‘desenhada’ de modo que os diferentes cursos – atualmente estruturas extremamente fechadas – possam constituir-se em estruturas abertas para atender a formação inicial para a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, à formação continuada e à formação de professores para os cursos técnicos/profissionalizantes e superior.

³⁶ Anexo III - Estes pressupostos foram extraídos do Documento intitulado o *Posicionamento em conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial MOBILIZAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE, 07.11.2001, em Brasília/DF.*

³⁷ Idem.

5. A necessidade de entender a formação do pedagogo/ profissional da educação também para outros campos de atuação como educação sindical, educação especial, educação de jovens e adultos, produção de material didático, novas linguagens, multimídia, entre inúmeras outras modalidades, como ênfases, aprofundamento e/ou ampliação de estudos ou articulados em outra forma, dependendo da instituição (ANFOPE, 2001).

Estes tópicos que perpassam a noção de *escola única* de formação do educador estruturam-se em três princípios basilares:

1. é uma estrutura que permite viabilizar o conceito da base comum na formação do profissional da educação;
2. não divorcia, na formação do conteúdo específico, o bacharel do licenciado, mantendo o papel dos Institutos no processo de formação do educador; e
3. está ligado, em sua construção, a um processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares (locais e regionais) que criticadas coletivamente permitam a expressão da base comum nacional (ANFOPE, 2000).

Tal delineamento, porém, não é visto de forma isolada a que estão acometidas as atuais instituições responsáveis pela formação do professor.

Desta forma, a proposta destaca dois importantes pontos. Um deles é a deterioração das Universidades Públicas, que vem sendo denunciada pelas análises das últimas décadas que a associam à efetivação das políticas neoliberais.

E o outro se trata do isolamento das Faculdades de Educação na definição e participação das políticas educacionais do MEC. Aqui se inclui os encaminhamentos que compõem a atual estrutura legal de formação dos professores, o afunilamento na construção das propostas curriculares e ainda a retirada dos cursos de formação do âmbito universitário com a criação dos Institutos Superiores de Educação.

Sendo assim, esta proposta de formação do profissional da educação prevê um tempo de transição necessária articulado com a problematização atual do Ensino Superior, o poder público e as demais instituições formadoras.

Com relação à organização curricular, suas concepções têm como referência a articulação das premissas apresentadas pela organização institucional.

A partir destes pressupostos, defende os seguintes princípios que deverão perpassar a construção do Projeto Pedagógico próprio de cada instituição:

1. a formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens³⁸;
 - 1.1. a docência como base da formação profissional;
 - 1.2. o trabalho pedagógico como foco formativo;
 - 1.3. a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares;
 - 1.4. a ampla formação cultural;
 - 1.5. a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
 - 1.6. a incorporação da pesquisa como princípio de formação;
 - 1.7. a possibilidade de vivências, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
 - 1.8. o desenvolvimento do compromisso social e política da docência;
 - 1.9. a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho;
 - 1.10. a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão;
 - 1.11. o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional.
2. Os cursos de formação dos profissionais da educação devem ter componentes curriculares de formação pedagógica, explicitados na base comum nacional e componentes de formação específica, que possibilitem o aprofundamento em áreas do conhecimento que serão objeto de trabalho em sua área de atuação. Tais componentes devem ser

³⁸ Grifos e sublinhados destes itens são do próprio documento.

desenvolvidos de maneira articulada no Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso. Os Cursos de formação de professores terão sua estrutura organizada de forma a superar as dicotomias entre teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo (ANFOPE, 2000).

Até aqui contemplamos a atual proposta elaborada pelo movimento coletivo dos educadores e expressa emblematicamente pela ANFOPE.

Porém, as questões atuais sobre a formação dos profissionais para atuação na educação efetivadas pela legislação lançaram as bases, na atualidade, para reforçar a união de várias entidades e associações educativas, compondo numa única proposta da expressão dos anseios que, além de congregar o movimento dos educadores, também produz união dos movimentos que os representam. Sendo assim, no ano de 2001, lançaram em um único documento uma *Política Global em prol da Formação dos Profissionais da Educação*³⁹.

Esta proposta de união foi aceita por algumas Universidades Públicas que ao longo da década de 1980 e 1990 foram desenvolvendo debates e discussões entre os estudantes e professores do curso de Pedagogia, já integrantes dos princípios defendidos e construídos historicamente.

Dentre estas instituições do ensino superior está a Universidade Estadual de Campinas, que pela Faculdade de Educação, como vimos anteriormente, vem desenvolvendo no âmbito do curso de Pedagogia sucessivas experiências coletivas de reorganização curricular entre os estudantes, os professores, os Departamentos e a própria composição da Faculdade de Educação.

Assim sendo, sua organização curricular teve como eixo de composição a própria forma dada ao curso de Pedagogia, desde sua origem, e no decorrer das

décadas de 1980 e 1990 assume os princípios defendidos posteriormente na *Política Global em Prol da Formação dos Profissionais da Educação*.

Foi com este intuito que a Congregação da Faculdade de Educação, no primeiro semestre de 1996 e com a finalidade de realizar o processo de avaliação do curso e elaboração de uma nova proposta curricular, constituiu a Comissão Ampliada para Avaliação do Curso de Pedagogia.

Entre debates, contribuições e discussões a Comissão Ampliada aprova, em janeiro de 1997, a primeira versão da Proposta de Reformulação. Porém, é ainda uma versão modificada que provoca a realização em 23 e 24 de abril, deste mesmo ano, do *Seminário de Estudos da Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia*. Entre as principais pautas estavam a avaliação da nova LDB e a política formação dos *profissionais da educação*.

Os princípios básicos que culminaram pela decisão, neste processo, da implantação da proposta a partir de 1998, tinham como eixos norteadores os seguintes pontos:

1. a apresentação da proposta de reformulação da grade curricular, para o ano de 1998, a partir das discussões e propostas que foram se solidificando nesse período;
2. continuidade das discussões sobre a implementação do currículo, durante o ano de 1997 e o ano de 1998, aprofundando questões relativas a princípios, eixos norteadores e núcleos temáticos⁴⁰ contidas na atual proposta;
3. estabelecer mecanismos para incorporar o conjunto dos docentes da FE no atual processo de reformulação curricular;

³⁹ Anexo II.

⁴⁰ Os núcleos temáticos são integrantes da 'grade curricular' em conjunto com as disciplinas eletivas, compondo como princípio desta proposta a perspectiva do trabalho interdisciplinar, buscando a articulação entre os docentes e os diferentes grupos de pesquisa. Abrindo-se a possibilidade dos estudantes construírem caminhos particulares de aprofundamento e ampliação de conhecimento sobre diferentes temas educacionais.

4. entendimento de que o currículo é um processo em construção e não como algo pronto e acabado;
5. trabalhar sobre a idéia de criar condições para uma concepção/compreensão da totalidade do trabalho pedagógico, escolar e não escolar, para além da fragmentação das habilitações;
6. criação e implementação dos núcleos temáticos;
7. trabalho coletivo e interdisciplinar entre os docentes e entre estes e os estudantes;
8. visão integradora do trabalho pedagógico, eliminando as divisões e fragmentações entre as diferentes tarefas no interior da escola e de outros espaços onde se desenvolve o trabalho educativo;
9. criar as possibilidades para formar com autonomia, criatividade e comprometimento os estudantes do curso de Pedagogia, com a melhoria das condições da educação e da escola e das formas de trabalho não escolar (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA FE - UNICAMP/1996-2002).

No que se refere aos princípios que fundamentam esta proposta, eles estão em consonância com o anterior, e estão assim descritos:

1. a defesa do profissional da educação, como profissional com a:
 - 1.1. capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação;
 - 1.2. compreender o processo de trabalho pedagógico que ocorre nas condições da escola, da educação formal e não formal e as condições de desenvolvimento da criança de 0 a 10 anos;
 - 1.3. compreender a dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento para produzir a teoria pedagógica;
 - 1.4. identificar os processos pedagógicos que desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas nos movimentos sociais;
 - 1.5. equacionar os fundamentos das políticas públicas, em especial no campo educacional, e a partir dela intervir nas diferentes instâncias – em nível dos sistemas municipal, estadual e federal – em condições de propor/alterar/contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares que eliminem a discriminação e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação;
 - 1.6. buscar articuladores que garantam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico, tendo parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e seqüência dos conteúdos

curriculares que superem a forma atual de organização da escola e do currículo;

- 1.7. vivenciar no trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional;
 - 1.8. implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais fora da escola;
 - 1.9. assumir o compromisso de transformar a educação e as condições sociais sobre as quais ela se dá, tendo como norte a transformação da sociedade.
2. e superando a divisão entre as Habilitações do curso: visando abranger todas as possibilidades profissionais colocadas pelas diferentes habilitações⁴¹.
 3. valorização do trabalho pedagógico como base da formação do profissional da educação, independente do seu campo de atuação futura;
 4. sólida formação teórica;
 5. espaço para pesquisa e conhecimento/intervenção na realidade escolar;
 6. trabalho interdisciplinar;
 7. garantir novas formas de relação unidade teoria-prática;
 8. trabalhar com a concepção de formação continuada, contrapondo a idéia que se deve ter um currículo extensivo.

No que diz respeito à carga-horária do curso, as propostas divergem. Para a proposta da FE/UNICAMP, o curso com duração de no mínimo quatro e máximo de oito anos, tem carga horária de 2.850 horas, distribuídas em 190 créditos, assim divididos: 39 disciplinas obrigatórias (2.200h); 06/09 disciplinas optativas (330h) e 20 créditos de Prática de Ensino/Estágio (300h), atende, neste caso, às determinações legais, que prevêm um mínimo de 2.800, para os cursos de graduação plena ou formação de professores.

⁴¹ As possibilidades previstas pelas antigas habilitações contempladas pela nova estrutura curricular, são: docência para Educação Infantil, ao ensino fundamental, professor dos alunos com necessidades especiais, diretor e supervisor. Visando superar a fragmentação em prol de uma integralização entre elas, a FE realiza a formação do profissional da educação em suas dimensões: docência, gestão e coordenação escolar em trabalhos escolares e não escolares.

No entanto, como a FE mantém três cursos de formação do pedagogo, incluindo a docência, encontramos nas outras duas propostas pedagógicas cargas horárias diferenciadas. No PROESF a carga horária é de 3.300 horas, com duração de três anos. No PEFOPEX, 3.510 horas, com duração de oito semestres.

A divisão dos créditos no PEFOPEX está assim distribuída: 144 créditos de 38 disciplinas obrigatórias, cumprindo 2.160 horas; 16 créditos de 04 disciplinas eletivas, totalizando 240 horas e 74 créditos de Supervisão de atividade docente, somando 1.110 horas.

A proposta do movimento dos educadores descrita no documento em conjunto das entidades educacionais prevê o padrão mínimo de 3.200 horas, em período de formação correspondente a um mínimo de quatro anos.

Ainda, como componentes que orientam estas propostas, são destacadas a prática pedagógica, a relação teoria e prática e a prática de ensino. Elas prevêem uma articulação coletiva e dinâmica no trabalho desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior – IES, fruto do projeto pedagógico.

A prática pedagógica é instrumento de articulação entre teoria e prática, desenvolvida pela pesquisa no processo de formação profissional. *A reflexão sobre a realidade educacional observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional* (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA FE - UNICAMP/1996-2002).

No processo desenvolvido para a prática pedagógica está a prática de ensino. Esta é o instrumento *de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, devendo possibilitar a interlocução com os referenciais teóricos do currículo* (Idem).

Para a FE/Unicamp, a articulação entre a prática pedagógica, a relação teoria e prática e a prática de ensino é viabilizada pelas disciplinas do eixo prático do currículo – Pesquisa Pedagógica I e II, Metodologia do Ensino Fundamental, Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação e ainda a realização de 300 horas para a Prática de Ensino. Todas elas compõem as disciplinas do *eixo prático*, articuladas às disciplinas do *eixo teórico*. Em conjunto, elas formam a estrutura do curso, que se constituem na integração nas várias formas de entender o trabalho pedagógico.

Procuramos até aqui seguir a mesma descrição tipológica do item anterior. Nos referimos ao contexto de criação do curso, seu desenvolvimento ao longo dos processos de discussões que o envolveram e que foram conferindo ao mesmo as suas características atuais.

Para tanto, a organização curricular construída entre os debates coletivos de estudantes e professores apoiados pela *base comum nacional* associada à constituição de uma instituição universitária e pública, ainda que permeada pelas contradições existentes em seu processo de elaboração e efetivação, foram ao longo das últimas décadas conferindo o perfil do *profissional da educação*.

Dessa forma, compondo o perfil do profissional entre a organização curricular e institucional a realizam quando o próprio profissional – em formação – é integrante ativo deste processo. Sendo assim, a articulação prevista pela relação teórico-prático, em que pesem as dificuldades para tanto, é garantida no desenvolvimento e finalidades do curso.

O eixo curricular tendo a pesquisa como elementar é garantido, além da importância conferida a ele pela própria constituição universitária. Neste caso os

Núcleos Temáticos fazem a articulação que se pretende entre o ensino e a pesquisa. Com relação à extensão universitária a sua realização é prevista pelo Estágio Supervisionado.

O princípio previsto pelo delineamento do perfil do *profissional da educação* garante a construção, mais efetiva, da tríade ensino, pesquisa e extensão, posta a necessidade da visão ampliada que, tanto os alunos como professores, tendem a desenvolver pela sua participação no processo.

Como este profissional já não é mais aquele formado em habilitações, o desafio de construir, pesquisar e elaborar propostas para as diversas áreas onde o trabalho pedagógico está presente parece desnudar os meandros criados na constituição histórica e social do próprio curso, forjando de certa forma o aprofundamento e a ampliação das questões aí envolvidas.

Em que pese os desafios e as dificuldades sentidas no âmbito de realização desta proposta, nos parece que a opção pela construção coletiva entre seus membros tem provocado um estado constante de inquietação quanto à manutenção de suas conquistas, provocando uma ampliação de esforços e, dessa forma, o aumento do leque de possibilidades a serem discutidas e debatidas entre os educadores.

Este “norte” de certa forma estaria na direção, salvaguardadas as devidas proporções, da formação que teria, garantido em seu processo integrado, as contradições, conflitos e desafios sentidas no âmbito das práticas sociais mais amplas. No entanto direcionadas para a educação, forçando que os seus integrantes reflitam sobre perspectivas, saídas e/ou soluções para o campo educacional.

Ainda como integrante deste tópico destacamos os cursos que são realizados, pela FE, além do curso de Pedagogia, propriamente dito.

3. A Faculdade de Educação, a formação do pedagogo, a legislação vigente e algumas contradições

A proposta da Faculdade de Educação da UNICAMP, como vimos em seus princípios institucionais e curriculares contempla a formação do *profissional da educação* através da *base comum nacional*. Processo que vem sendo assumido junto a outras universidades públicas na tentativa de garantir as conquistas que nas décadas de 1980 e 1990 foram se efetivando.

Estas conquistas em muito foram garantidas pela presença coletiva dos educadores, pelo desenvolvimento do curso de pós-graduação em educação e pelo preceito legal que garante às universidades o direito de deliberar sobre o Projeto Pedagógico de seus cursos. Assim, descrito pelo artigo 53 da Lei 9394/96:

Art. 53 – No exercício de sua autonomia são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

- I. criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II. fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III. estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV. fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V. elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI. conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII. firmar contratos, acordos e convênios;

- VIII. aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX. administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X. receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

- I. criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
- II. ampliação e diminuição de vagas;
- III. elaboração da programação dos cursos;
- IV. programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V. contratação e dispensa de professores;
- VI. planos de carreira docente.

Esta condição também favoreceu a FE deliberar sobre a abertura de mais dois cursos com a mesma finalidade, embora com objetivos diferentes: o PROESF e o PEFOPEX.

A diferença dos objetivos está em que, embora ambos tenham a mesma finalidade, ou seja, formar o pedagogo/docente para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental seus objetivos se constituem diferenciados a partir da demanda.

O PEFOPEX é um programa criado em função das mudanças provocadas na formação do professor e do pedagogo pela Lei 9394/96 que em primeira instância, determinam a formação dos professores para a Educação Básica em nível superior. Com uma alta demanda encontrada na rede pública de professores sem a formação universitária a FE se vê “conduzida” à soluções que possam não só contemplar a legislação, mas sobretudo a demanda social.

Acontece no período noturno e segue o calendário normal dos cursos de graduação da UNICAMP. O seu diferenciador está em ter, em sua grade curricular, um melhor e mais amplo aproveitamento das atividades relacionadas ao estágio e/ou supervisão de atividade docente, totalizando no conjunto de sua carga horária 1.110 horas das 3.510 horas total do curso.

O PROESF é um curso planejado para se desenvolver em forma de colaboração entre a UNICAMP e as Secretarias de Educação da Região Metropolitana de Campinas. Seus fundamentos se encontram nos dispositivos legais do curso de Pedagogia e a criação dos ISE's e tem como objetivo formar como pedagogos os professores em exercício em escolas da Rede Municipal de Educação, na Região Metropolitana de Campinas, para a Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A criação e deliberação do PROESF pela FE/UNICAMP gerou polêmicas entre os docentes da mesma, manifestada pela ADUNICAMP⁴².

Esta manifestação se deu através do boletim especial de 22/08/2002⁴³, que em seu conteúdo questiona a existência de dois cursos com desenvolvimento institucional diferente e com a mesma finalidade.

O curso de Pedagogia, que segue os moldes e referências dos cursos de graduação da UNICAMP e o PROESF que trata-se, segundo o boletim: de um

curso planejado para funcionar durante um determinado período (...) para alunos selecionados por processo totalmente distinto do vestibular promovido pela Universidade e ainda promovido por parceria entre esta e as Secretarias Municipais de Educação (ADUNICAMP, *Boletim Especial*, 22/08/2002: 1).

⁴² ADUNICAMP – Associação dos Docentes da UNICAMP.

⁴³ Ver Anexo IV.

Estas diferenças geraram embates quanto à organização e objetivos da FE por parte da ADUNICAMP, levando em consideração não se tratar de aumentos de vagas significativas na rede pública, do ensino superior, já que é um curso “datado”.

Outra argumentação da ADUNICAMP foi com relação ao corpo docente, posto que uma parte deles não são professores da FE e sim formados em curso de especialização para este fim. Este fato cria outras formas de contratação de trabalho, que segundo eles, reforçaria a terceirização do trabalho docente, quebrando, assim, a isonomia salarial no interior da Universidade, posto que seu pagamento é feito através da complementação de recursos extra orçamentários.

Com isso a ADUNICAMP, não sendo contra a finalidade da FE em oferecer uma formação de qualidade e sólida, como só a universidade pode conferir aos professores em exercício, afirmava não poder

concordar com um projeto de curso que expressa uma afinidade preocupante com a proposta de expansão de vagas nas universidades estaduais paulistas apresentada pelo CRUESP ao Governo do Estado de São Paulo, há um ano atrás. Uma proposta apressada, voltada para o atendimento de forma emergencial de um enorme demanda reprimida por ensino superior público no estado, mas que evidencia a falta de compromisso do Governo e dos Reitores com a qualidade do ensino e da pesquisa produzidos por essas universidades.

É certo que a universidade é autônoma para criar cursos e emitir diplomas, mas autonomia é, antes de tudo, pré-condição para que essa instituição possa subsistir como espaço de produção e transmissão de um conhecimento crítico, reflexivo e independente das instituições religiosas, do Estado e do próprio mercado. Nossa preocupação é que em nome da autonomia universitária, as nossas instituições públicas de ensino superior passem a responder apressadamente às demandas sociais contribuindo para o que a Carta da Congregação da FE aponta como um problema, ou seja, ‘... a continuidade da política emergencial e casuística que hoje prepondera entre nós’ (ADUNICAMP, *Boletim Especial*, 22/08/2002: 06).

Embora cada um dos cursos que na FE/UNICAMP existam para formar o mesmo profissional, o pedagogo com formação docente para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, as questões trazidas pela ADUNICAMP e ainda a sua existência ao criar o estado de tensão ou conflito deixam antever a contradição estabelecida em âmbito legal que, no limite, tem favorecido no Brasil a coexistência de vários cursos com a mesma finalidade.

Além do curso para a formação do professor da Educação Infantil e as séries iniciais no Ensino Médio, há ainda o Curso Normal Superior criado com os ISE's; o curso de Pedagogia mantido pelas universidades públicas que conseguem se organizar de forma distinta, como vimos pela FE/UNICAMP e ainda, os cursos de Pedagogia das instituições privadas que tem, por conta da supressão pelo CNE da formação docente, formado o Bacharel em Pedagogia; e ainda a manutenção de alguns cursos de instituições privadas que tiveram seu processo de reconhecimento anterior a Lei de 9394/96 e que, com isso, mantém o curso de Pedagogia voltado para formar o docente para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

A discussão sobre a *formação do professor* seja ele como *profissional da educação* ou não, é sem dúvida uma discussão que não termina aqui, pelo contrário ela tem seu fomento ampliado pelas deliberações e realizações dos órgãos oficiais, que provocaram intensos debates em torno da questão da identidade epistemológica, social e política da *formação do professor*. Com isso, seguem pondo em questão a própria realização do papel social da educação brasileira.

Entendemos por esta via que nossa contribuição, como expressamos no início de nossos estudos, estão na direção de expor algumas contradições entre o âmbito legal e a dimensão real, o que implica dizer entre os objetivos dos legisladores que deliberam sobre as

políticas educacionais e a demanda social que se traduz na efetiva realidade da educação pública brasileira.

Outro fator que nos parece merecer destaque é que estas contradições se colocam no âmbito das políticas neoliberais. Isto quer dizer que embora se ocupem da educação pública a fazem no conjunto da organização capitalista que não prevê o atendimento da totalidade da população nacional.

Com esses dois destaques diríamos que nossa principal contribuição foi ressaltar que as pesquisas educacionais que se ocupam da temática devem estar atentas à necessidade de discuti-las a partir de uma organização social, política e econômica que contemple sua totalidade, senão da população, no mínimo atenta aos interesses dos educadores. Isto quer dizer que as pesquisas e deliberações que se ocupam da *formação dos professores e/ou profissionais da educação* devem levar em consideração as várias possibilidades, vivenciadas pelos cursos de formação docente que incluem-no como profissional responsável pela finalidade educativa enquanto agente mediador de realização das práticas sociais e que lida diretamente com a formação das crianças, dos jovens e de adulto.

Isto implica reconhecer que a diversidade e a estratificação econômica, as imposições políticas, os interesses hegemônicos devem ser discutidos associados aos objetivos educacionais, compondo, como recurso teórico-metodológico e prático as finalidades educativas no âmbito da formação dos *profissionais da educação*.

Para tanto, é necessário reconhecer que a sua formação deve ser pautada pelos ideais progressistas e humanitários promovendo a sua emancipação e inserção crítica no seio da sociedade. Só assim é capaz de questionar e promover a transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos a discutir a temática da *formação do profissional para a Educação Básica* partindo da *formação dos professores à formação dos profissionais da educação* não tínhamos em mente a complexidade com que fomos nos deparando dadas às relações que os fenômenos no campo educacional podem se constituir e, portanto podem ser explorados.

Com a ampliação da consciência de que seria impossível incluir todos eles foram, ao longo dos estudos, sendo cerceados os que mais atendiam nossas expectativas e estavam atrelados às questões associadas à nossa prática docente.

Dessa maneira, fomos delineando o Curso de Pedagogia como preocupação mais presente nas discussões e debates sobre a *formação do professor* para a Educação Básica.

Este fato, como vimos, associa-se à sua imbricação histórica na criação e constituição do coletivo de educadores que nas últimas décadas vêm lutando em

prol da valorização do magistério, implicando para isso na identificação do campo de formação do *profissional da educação*.

Outro fator aí associado é o desenvolvimento da pesquisa no campo educacional que, ao visar uma relação direta entre o *profissional da educação* e o aprofundamento da situação que envolve a realidade educacional brasileira, vem investindo no pedagogo, com uma formação ampla, descendente da concepção de que a Pedagogia, como área do conhecimento, constitui-se como ciência(s) da educação.

Paralelamente, sabíamos, de antemão, que a *nova* legislação de ensino, a Lei 9394/96, havia posto em questão a *formação dos professores* para a Educação Básica.

Dessa forma a separação da formação docente dos cursos de Pedagogia instituindo-a somente nos Institutos Superiores de Educação, especificamente nos cursos Normal Superior e nas Licenciaturas, estava sendo interpretada, no limite, como manutenção da *desvalorização* do magistério.

Entendíamos que a desvalorização do magistério e as atuais condições do ensino superior estavam diretamente associados à própria situação de descaso que a escola pública no Brasil vem sofrendo desde o surgimento de sua necessidade.

Desta forma e imbuídos pelo compromisso com a educação pública, nossos pressupostos percorriam as reflexões que contribuíssem intervindo pela melhoria da qualidade social da educação da maioria.

Com isto, nossa pesquisa foi estudando os projetos postos para a formação do *profissional da educação* aprofundando as questões que nos conduzissem a responder quais destes atenderiam à atual situação da organização educacional com

vistas a contribuir na sua transformação já que, também de antemão, conhecemos a sua precariedade.

Desta maneira, os Institutos Superiores de Educação e o Curso de Pedagogia criando, no limite, cada qual com sua proposta um estado de tensão na realidade educacional brasileira, provocaram discussões, debates e reflexões que expressaram a nosso ver a inexistência de um Sistema Nacional de Educação e com ele a falta de um projeto de desenvolvimento nacional.

Este conjunto nos levou à compreensão das mudanças conjunturais que a atualidade vem sofrendo em aspectos relevantes de sua composição. Como por exemplo, vimos no campo profissional que as suas intensas modificações, visando a atender o desenvolvimento técnico-científico e a expansão do capital, estão logrando definir aos cursos de formação em nível superior, uma intensa necessidade de reformulação, fato que podemos verificar nas nossas discussões do primeiro capítulo.

Este estado nos levou a crer que o ensino superior, como área responsável pela formação profissional dos postos nacionais, estão na atualidade atendendo aos organismos internacionais, que em instância direta são os mentores do atual movimento da organização capitalista.

Contudo, a temática da *formação do profissional* da educação não é uma discussão provocada pela atual legislação e nem somente nas últimas décadas. Nosso segundo capítulo procurou dar ênfase à construção histórica desta polêmica e às questões que a deram origem até a atualidade.

Seguindo este caminho mais dois fenômenos nos chamaram a atenção. O primeiro foi verificar que a temática se desenvolvia entre os educadores e pouco ou

quase nada entre os legisladores, o que, a nosso ver, pôde denunciar o descaso histórico das políticas educacionais com o *profissional da educação*.

O segundo é que com o desenvolvimento urbano industrial, outras e novas exigências foram sendo postas à educação escolarizada e com elas a presença, cada vez maior, da movimentação dos educadores, como vimos entre as décadas de 1960 até à atualidade. Esta movimentação trouxe para a temática as questões associadas à demanda social, que expressam, a nosso ver, questões relacionadas a identidade no âmbito do curso.

Dessa forma, salientamos que o mais importante é registrar a própria ação dos educadores que, como sujeitos coletivos e históricos, intervêm, quando em condições materiais favoráveis, no ganho da qualidade social da educação.

Tendo em vista as questões levantadas nos capítulos anteriores, o terceiro capítulo, teve o objetivo de descrever, ainda que tipologicamente, os aspectos internos de cada proposta, que nos conduziu às questões diretamente ao perfil do profissional para atuar na educação que servia de premissa para o desenvolvimento da organização curricular e institucional.

De acordo com os órgãos oficiais, a proposta legitimada para a formação do profissional para atuar na Educação Básica está em torno da atuação do professor, como profissional que tem a finalidade única de *ministrar aulas e atividades didáticas*.

Nessa direção, a organização curricular e institucional parte da premissa articulada do desenvolvimento das noções de *competências* mobilizadas ao fim que se destina: a sala de aula. Esta, por sua vez, é o local onde a aquisição de

competências, nova finalidade da educação escolar, deve ser propiciada em função do aluno.

Os aspectos internos para este desenvolvimento dados pelos elementos teoria e prática, são entendidos como separados e que, nesse caso, necessitam serem unidos, potencializando a própria prática formativa.

Para tanto, a organização curricular e a institucional devem atender a fim de unir o conhecimento teórico com o conhecimento prático, a fim de provocar a aquisição de competências⁴⁴.

A transformação da prática docente é entendida como necessária e até centralizadora da melhoria da qualidade educacional, provocando a *ressignificação* do ensino. Tem-se o agente profissional como agente transformador das atuais dificuldades percebidas no âmbito educacional escolar.

Já a proposta que vem no âmbito do curso de Pedagogia entende que este forma o profissional para atuar na Educação. Tal premissa trabalha com a concepção de Educação de forma ampliada, posto que extrapola a escola, diversifica a relação e o trabalho pedagógico. Assim, a docência é uma das ocupações do profissional que tem como finalidade o ato educativo. Esta ampliação e diversificação são expressas pela formação do *profissional da educação*.

Todavia, esta proposta, ao se constituir pelo desenvolvimento histórico e social do movimento dos educadores e ainda carregando consigo a defesa da *base comum nacional*, mantém o curso de Pedagogia atrelado ao campo de pesquisa que se ocupa eminentemente da finalidade educativa.

⁴⁴ As competências a serem adquiridas e/ou desenvolvidas pelos futuros professores se encontram nas DCNs, maio de 2001/CNE.

Esta associação é ainda inserida pelas condições políticas e econômicas determinantes das práticas sociais. Portanto, *o profissional da educação*, como sujeito histórico, coletivo, político e social tem previsto, no âmbito de sua formação, o perfil que proporcione no interior de cada desdobramento de sua atuação as condições que favoreçam a transformação do estado vigente, entendido no conjunto das relações sociais, políticas e econômicas.

Sendo assim, estão sob as mesmas premissas a organização curricular e a organização institucional da proposta de formação do *profissional da educação*.

Estas elaborações partem dos pressupostos expressos através da *escola unitária ou escola única*. Como apresentada nesta proposta e explorada por nós no terceiro capítulo, a *escola unitária ou escola única* é entendida como um *local* que, atravessado pela concepção que sustentou a formação do profissional da educação, a *base comum nacional*, constitui-se por aspectos que interferem diretamente nas questões relativas ao trabalho pedagógico, viabilizando todas as facetas que o compõem.

Outro elemento intrínseco a esta proposta está apoiado sobre os princípios que entendem a categoria do trabalho como elemento constitutivo, tanto do conteúdo quanto do método do ensino. Esta premissa compreende a relação educação-trabalho como integrante das questões que incluem a relação teoria e prática.

Assim, no nível da formação, a proposta do curso de Pedagogia estaria mais próxima de garantir a todo profissional que tem na finalidade educativa seu desempenho e pela totalidade de práticas aí constituídas, a manutenção da unidade que compõe a finalidade educativa.

Desta maneira, a proposta não contempla para cada ato educativo um profissional, mas o profissional que partindo da finalidade educativa contemple as suas múltiplas atuações.

Os princípios apresentados nesta proposta sobre a *escola única ou escola unitária* são encontrados nos estudos de Antonio Gramsci⁴⁵. Este defende a formação dos trabalhadores como *dirigentes*.

O princípio básico gramsciano tem como unidade dos aspectos por ela desenvolvido o ensino e o trabalho. A articulação entre ambos nos diz MANACORDA (2000), a respeito da proposta gramsciana, parte do fundamento das primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres dos cidadãos como elementos culturais que determinam a natureza e a função educativa do trabalho, garantindo a *organização de uma escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa que harmonize precisamente o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual*.

Esta unidade, por certo, não acabaria com a separação e nem a existência de vários grupos sociais, extinguindo, através da escola, a estratificação social, mas também não os deixaria cair, parafraseando Gramsci na *passividade intelectual*, podendo, dessa forma, potencializar as possibilidades de atividade cultural e de trabalho científico, tornando dinâmico o processo educativo *orientado a formar homens omnilaterais, que sejam inseridos na atividade social, após terem sido elevados a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática* (MANACORDA, 2000:139).

Ainda que a proposta do curso de Pedagogia contemple, seguido pelo movimento dos educadores, as proposituras da *escola única*, na elaboração da organização curricular e institucional dos projetos por nós apresentados, não temos condição de afirmar por estas análises que tenhamos encontrado objetivamente o desenvolvimento das propostas gramscianas no âmbito deste curso.

O que vimos no decorrer da apresentação da organização curricular e institucional do curso de Pedagogia no ensino superior é que há a permanência de *discussões* no âmbito deste curso que visam contemplar os princípios de uma formação *omnilateral*.

Têm-se, então, aí contemplada a viabilidade das discussões e debates que se ocupam, no limite, da superação do estado atual em que se encontra a educação pública brasileira.

Esta compreensão está em consonância com as premissas da Pedagogia Histórico-crítica quando nos faz adentrar pelo campo educacional que se fortalece na luta pela própria educação. Esta luta não se trata apenas da melhoria da qualidade pedagógica, mas, sobretudo, da ampliação da educação escolarizada como espaço de organização da classe trabalhadora.

Desse modo, pudemos nos perguntar se a formação do *profissional da educação* como vem sendo defendido ao longo do desenvolvimento do curso de Pedagogia estaria contemplando no seu profissional as condições para *esta* educação escolarizada, ou seja, um espaço de luta da classe trabalhadora. O que

⁴⁵ Antonio Gramsci, nascido em Alles/Sardenha – 1891. Pensador italiano, do início do século XX até meados do mesmo. Tem grande repercussão em meio acadêmico devido aos seus estudos no campo educacional atrelados as teses do materialismo histórico dialético.

vimos é que os encaminhamentos desta questão é que parecem conduzir a própria constituição do *profissional da educação*.

Em contrapartida não encontramos na elaboração e organização curricular e institucional as mesmas preocupações no âmbito da criação dos Institutos Superiores de Educação, já que, como finalidade desta proposta, a educação é entendida, exclusivamente, pelos aspectos internos da educação escolarizada, o que a faz vislumbrar a transformação somente em seus elementos internos.

Sabemos, historicamente, que esta proposta compôs e ainda está presente, como uma das abordagens mais fortes na educação escolarizada brasileira e, pelas suas características de inserção no desenvolvimento social, ela apenas reproduz as práticas sociais hegemônicas, não podendo, desta maneira atuar de forma mais concisa para a transformação do estado atual.

Estas posições são integrantes, segundo SAVIANI (1994) das teorias educacionais *não críticas*, e como vimos, a dicotomia que estabelecem em sua própria abordagem na relação com o desenvolvimento social, as impossibilita de ampliar as questões pedagógicas como questões políticas.

Não queremos afirmar com isso que a formação no âmbito do curso de Pedagogia assume o caráter *redentor* das mazelas sociais, políticas e até econômicas, pois incorreríamos no mesmo erro que as abordagens das teorias *não críticas*.

O que desenvolvemos ao longo de nossos estudos foi a compreensão de como os cursos de formação do *profissional da educação* por estarem estritamente associados à lógica hegemônica que, no âmbito institucional e curricular os

mantêm, inevitavelmente atendem à lógica de expansão do capital, por isso, sabem-se determinados e podem e devem se contrapor.

Esta contraposição **também** se dá pela apreensão que obtemos ao aprofundar o conhecimento sobre o seu funcionamento interno, portanto a *essência* que mantém a própria lógica hegemônica.

Acreditamos, pois, como salientamos no segundo capítulo, através das análises de KUENZER (2002) que não é a pedagogia que transformará o estado atual, mas sim uma pedagogia que contemple o aprofundamento da compreensão das relações sociais e que provoque o estado de tensão entre estas e as práticas educacionais a transformação, inevitavelmente, será considerada ou um processo mecânico ou desnecessário.

Porém, esta transformação não se dá pela simples existência do fenômeno, mas sim, como vimos, pelo movimento histórico e social e pela ação coletiva dos educadores.

Portanto, lembrando SAVIANI (1994) o processo de transformação não é mecânico, ele está dependente da ação dos homens, ou seja, a ação coletiva dos movimentos que vem sendo desenvolvido pelos educadores e se encontra associado ao desenvolvimento do curso de Pedagogia.

Paralelo a estas considerações e as associações que foram sendo feitas a partir deste estudo, nos conduzimos de forma a assumir uma opção quanto ao estado e encaminhamento das questões que envolvem a própria temática. Ou seja, a compreensão do *estado das coisas* transformou o sujeito coletivo em sujeito político.

Com isso, não estamos querendo afirmar que uma ou outra opção, a partir dos projetos de formação apresentados em nosso estudo, seja a opção mais acertada. O que queremos enfatizar é que a realidade objetiva ao forjar a ação política dos sujeitos coletivos, expõe o tempo (histórico) incidindo para a sua melhoria, posto o processo de síntese que é inevitável entre as posições em disputa.

Esta polêmica não está esgotada posta a diversidade de elementos que a compõem exigindo do campo de pesquisa em educação em sua relação com a realidade objetiva, na articulação das práticas sociais e especificamente educativas, o aprofundamento que possa conduzir cada vez mais ao equacionamento das questões que historicamente se encontram presentes e ainda provocam intensos e complexos desafios para os cursos de formação dos profissionais da educação no Brasil.

Para tanto, no conjunto de nossos estudos, pesquisas, discussões e debates, defendemos que *a virtude pedagógica dos educadores não está em cada homem individualmente, nem mesmo em homens que são diretamente professores, mas em todo o conjunto social de que os homens são expressões* (MARX in MANACORDA, 2000: 143).

Em suma, é na *imprescindível necessidade que une o livre desenvolvimento do indivíduo ao livre desenvolvimento de todos, a união, a conexão dos indivíduos, a necessária solidariedade do desenvolvimento individual e social* (MANACORDA, 2000: 143) que pensamos as perspectivas dos cursos de formação dos *profissionais da educação*.

Ao longo do desenvolvimento de nossos estudos não foi difícil assumir a defesa pela formação no âmbito do curso de Pedagogia. Várias são as motivações que nos levam

a este direcionamento, porém, entendemos que o contexto atual vem solicitando novas e diferenciadas formas de enfrentar os desafios postos no âmbito da formação que, como vimos, estão colocados historicamente.

Dessa maneira, ao forjar o embate a realidade provocou a ampliação da união em prol da valorização do magistério e, com isso, todas as questões que implicam às discussões e debates envolvendo o sistema educacional brasileiro.

Assim, embora defendendo o ensino superior para a formação dos professores para a Educação Básica, nas propostas desenvolvidas pelos educadores, ao longo de sua participação, enquanto sujeitos políticos, inevitavelmente, defendemos a formação do *profissional da educação* que, se encontra, como vimos, atrelado à ampliação, reformulação e manutenção do curso de Pedagogia no Brasil. Entretanto, não descartamos e ainda entendemos a importância no processo de construção das ações coletivas, em prol da democracia social, das discussões e debates provocados pela criação dos Institutos Superiores de Educação. Dessa forma, as propostas presentes na história não serão superadas sem o concurso das práticas e a lucidez das teorias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGGIO, A. (Org.). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALVES, N., VILLARDI, R. *Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n. 9.394/96)*. Rio de Janeiro: Editora Dunya, 1997.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir (Org.). *Pós- Neoliberalismo*. 4. ed., Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1998.

ANPEd, 25ª Reunião Anual da. *Educação: manifestos, lutas e utopias. Os 25 anos*. Associação de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Rio de Janeiro, 2002.

ANTUNES, R. L. *Adeus ao trabalho? – Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*, 7ª. ed., São Paulo: Cortez e UNICAMP, 2000.

ARROYO, M. G. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

ANFOPE - Associação Nacional em Prol da Formação do Profissional da Educação. *A Anfope encaminha emendas ao PL nº 4.173 de 1998 que 'Institui o Plano Nacional de Educação*. [S.I.]. Disponível na internet: <<http://www.unicamp.anfope.br>>. Acesso em 5 de junho de 2001.

_____. *Contribuições das entidades ANPED, ANFOPE, FORUNDIR, FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO, UNDIME, CONSED, CNTE para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a Formação do Professor para Educação Básica em cursos de nível superior*. Brasília, D.F., 05 de abril de 2001. Disponível na internet: <<http://www.unicamp.anfope.br>>. Acesso em 5 de maio de 2001.

_____. *Por uma política de Formação dos Profissionais da Educação*. [S.l.], [s.d.]. Disponível na internet: <<http://www.unicamp.anfope.br>>. Acesso em 10 de julho de 2002.

ANFOPE. *Recomendações sobre Diretrizes e Linhas para uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação*. [S.l.], [s.d.]. Disponível na internet: <<http://www.unicamp.anfope.br>>. Acesso em 10 de julho de 2002.

_____. *X Encontro Nacional da Associação Nacional em prol da Formação dos Profissionais da Educação: Embate entre projetos de formação base comum nacional e diretrizes curriculares*. 2000, Brasília/DF, 07/10 de agosto de 2000. Disponível na internet: <<http://www.unicamp.anfope.br>>. Acesso em 10 de julho de 2002.

_____. *Boletim da ANFOPE: diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais da educação*. Florianópolis, 2001, ANO VII – nº 15. Disponível na internet: <<http://www.unicamp.anfope.br>>. Acesso em 12 de julho de 2002.

BITTENCOURT, A. B. et al. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Vespertino/Noturno*. Campinas, SP: Faculdade de Educação/ Unicamp, 1997.

BRASÍLIA/DF. *Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, CEDES e Fórum nacional pela formação do Professor na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do Programa especial 'Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica', instituído pelo Conselho Nacional de Educação/CNE*. Brasília D/F, 07 de nov. de 2001. Disponível na internet: <<http://www.unicamp.anfope.br>>. Acesso em 18 de julho de 2002.

BRINHOSA, M.C. *A função social e pública da educação na sociedade contemporânea*. In LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES)*, nº 68, 1999, Campinas, 1999a.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores – Busca e movimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

_____. (org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 5ª. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

BRZEZINSKI, I. et al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de estudos (CEDES)*, nº 68, 1999, Campinas, 1999b.

CANO, W. *Reflexões sobre o Brasil e a nova (dês) ordem internacional*. 4ª. ed. ampl., Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1995.

CARNEIRO, M.A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. 7ª. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F., DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES)*, nº 75, 2001, Campinas.

CHAUÍ, M. *Público, privado e despotismo*. In NOVAES, A. (Org.) *ÉTICA*, 7. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CORRÊA, V. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COUTINHO, C.N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas do Brasil de hoje. In SEMEARO, G., FÁVERO, O. (orgs.). *Democracia e construção do público: no pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CUNHA, L.A. *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

- _____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.
- _____. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 4ª. ed., São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLASCO do Brasil, 2001.
- _____. *O Ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flasco, 2000.
- CURY, C. R. J. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6. ed., São Paulo: Cortez, 1995.
- DUARTE, N. As Pedagogias do 'Aprender a aprender a algumas ilusões da Assim chamada Sociedade do Conhecimento. In. XXIV Reunião Anual da ANPED: *Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento*. 2001, Caxambu, Minas Gerais.
- _____. (org.) *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, Coleção Polêmicas de nosso Tempo, número 77.
- _____. *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2ª. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da Pesquisa em Educação*. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- FERRETI, C. J. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação, um debate multidisciplinar*. 5ª. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- FURTADO, C. *Brasil a construção interrompida*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação do professor da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES)*, nº 68, Campinas, 1999.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 4ª. ed., São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Educação e crise no trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da Pesquisa em Educação*. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 1994.

GADELHA, R. M. A. F. (org.). *Globalização, metropolização e políticas neoliberais*. São Paulo: EDUC, 1997.

GADOTTI, M. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática S.A. 1993.

GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 7ª. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional. In GENTILI, P. (org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 7. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 2ª. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Circulo do Livro, [s.d.].

_____. *Concepção Dialética da História*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 6ª. ed., São Paulo: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume I? [Antonio Gramsci, edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira]. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JAEGER, W. *Paidéia a formação do homem grego*. [Tradução: Arthur M. Pereira]. São Paulo: Herder, 1984.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES)*, nº 68, Campinas, 1999.

_____. A formação dos educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as Faculdades de Educação. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES)*, nº 63, 1998, Campinas.

_____. Desafios Teóricos-Metodológicos da relação Trabalho e Educação e o Papel Social da Escola. In FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

_____. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LELLIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES)*, nº 74, Campinas, 2001.

LIBÂNEO, J.C., *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais a profissão docente*. 5ª. ed., São Paulo, SP: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia, pedagogos, para quê?* 5ª. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

LINHART, D. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado mais perigoso. *Trabalho e Educação*. Material apostilado. [Tradução: Correa, M. L. e Fidalgo, F.]. Belo Horizonte, MG, nº 07, jul/dez, 2000.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTDBR, 2002 – (Coleção Educação Contemporânea).

_____. (orgs.) *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. [Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna]. 16ª. ed., São Paulo, SP: Nacional, 1985.

MACEDO, E. *Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais – Para onde caminha a educação*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Material apostilado utilizado na disciplina “Trabalho e Educação na formação dos professores”, ministrada pela prof. Dr. Helena de Freitas, integrante do curso de pós-graduação: Faculdade de Educação – UNICAMP, [s.d.]. 21p.

MACHADO, L. R. S. A educação e o desafio das novas tecnologias. In FERRETI, C. J., ZIBAS, D. M. L., MADEIRA, F. R., FRANCO, M. L. P. B. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação, um debate multidisciplinar*. 5ª. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. [Tradução: Gaetano Lo Mônaco]. 4ª. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. [Tradução de Newton Ramos de Oliveira; revisão técnica de Paollo Nosella]. 3ª. ed., SP: Cortez, 2000.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. 2ª. ed., Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

MARX, K. e ENGELS, F. *Ideologia Alemã*. [Tradução: José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira]. 10ª. ed., São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. *O Manifesto Comunista*. [Tradução: Maria Lúcia Como]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MAXIMO, A. C. *Os Intelectuais e a educação das massas: o retrato de uma tormenta*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, Coleção Polêmica de Nosso Tempo, nº 76.

MINAS GERAIS. *Proposta de novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia*. Belo Horizonte, 08/09 de jun de 1998: UFMG, FUNREI, UFJF, UFU, PUCMG, FAFIMG, UEMC, UEMG. Disponível na internet: <<http://www.unicamp.anfope.br>>. ISBN.

NORONHA, O. M. *História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

NUNES, C., SANCHES GAMBOA, S. A. Filosofia e Dialética: Tópicos para uma retomada do debate sobre as tendências epistemológicas em educação. Faculdade de Educação Leme e Pirassununga – *Revista de Educação*, v.1, nº 1, p. 81-100, [s/d].

_____. As origens da articulação entre filosofia e educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a paidéia antiga. In LOMBARDI, J. C. (org.). *Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTDEBR; Caçador, SC: UnC, 1999.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PAVIANI, J. *Problemas de Filosofia da Educação: cultural, político, ético na escola, pedagógico, epistemológico no ensino*. São Paulo: Vozes, 1991.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES)*, nº 68, 1999, Campinas, 1999.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In BRZEZINSKI, I. (org), *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 5ª. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 10. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, M. L. S. *A formação política do professor de 1º e 2º grau*. 4ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, J. *O moderno príncipe industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998 – Coleção Contemporânea.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 24ª. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SADER, E. (org). *Pós-neoliberalismo: as políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1995.

SANCHES GAMBOA, A. S. *Epistemologia da Pesquisa em Educação – Estruturas lógicas e tendências metodológicas*. 1987. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação: Unicamp, Campinas.

_____. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da Pesquisa em Educação*. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A contribuição da Pesquisa na Formação docente. In MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M.M.R. (orgs.) *Formação de Professores tendências atuais*. São Paulo: EDUFSCar, 1996.

_____; SANTOS FILHO, J. C. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

SANFELICE, J. L. Pós-modernismo, Globalização e Educação. In LOMBARDI, J. C., (org.). *Globalização, pós-modernismo e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas – SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7ª. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. *Ensino Público e algumas falas sobre a Universidade*. 5ª. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. *Escola e democracia*. 27ª. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1993a.

_____. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 11ª. ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1993b.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*” 4ª. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1994a.

_____. Tendências e correntes da Educação Brasileira. In MENDES, D.T. (org.). *Filosofia da Educação Brasileira*. 5ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994b.

_____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 5ª. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação, um debate multidisciplinar*. 5ª. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Ética, Educação e Cidadania. In *Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual 2001*, Florianópolis, SC. *Anais* Florianópolis: Centro de Filosofia – Educação para o pensar, 2001, 154p.

SCHAFF, A. *A Sociedade Informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. 3ª. ed., São Paulo: Unesp: Brasiliense. [Tradução: Carlos Eduardo J. Machado e Luiz Arturo Obojes]. 1992.

SCHWARTZMAN, S. Educação e Modernidade. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo: EDUSP, 1997.

SCHEIBE, L., AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da Educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES)*, nº 68, Campinas, 1999.

SEVERINO, A. J. *A Filosofia Contemporânea no Brasil: Conhecimento, política e educação*. 2ª. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *Filosofia da Educação: Construindo a cidadania*. São Paulo: F.T.D., 1994.

_____. *Educação, Ideologia e Contra ideologia*. São Paulo: E.P.U., 1986.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA JR., J. R. e SGUISSARDI, V. *Novas faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SIMIONATTO, I. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social*. Florianópolis: Editora da UFSC: São Paulo: Cortez, 1995.

SINGER, P. e MACHADO, J. *Socialismo em discussão: economia socialista*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SODRÉ, N. W. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. 19ª. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

TORRES, R. M. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. [Tradução: Daisy Moraes]. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TUMOLO, P. S. *Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *InFormAção*. Campinas, SP: Faculdade de Educação/Coordenação de Pedagogia e Licenciaturas/Cidade Universitária, 2002.

_____. *Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia*. Faculdade de Educação, 1996/2002: Arquivo Setorial, FE/UNICAMP.

VAZQUEZ, A. S. *Ética*. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.

VERNANT, J. P. *As origens do pensamento grego*. [Tradução: Isis Borges B. da Fonseca]. 6ª. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

XAVIER, L. N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

XAVIER, M. E. S. P. *Poder político e educação de elite*. 3ª. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

Wanderley, L. E. W. *O que é a Universidade?* 9ª. ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.

REFERÊNCIA DOS DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental *“Referencial curricular nacional para educação básica”*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental *“Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96* – apresentação Carlos Jamil Cury, 4. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Decreto nº 3276 de 06 de dezembro de 1999 – *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 1º de março de 2001.

_____. Decreto nº 3860 de 9 de julho de 2001 – *“Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências”*. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de agosto de 2001.

_____. *“Plano Nacional de Educação”*, capítulo IV – “Magistério da Educação Básica”. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 1º de março de 2001.

CURY, R. J. (relat.) et al. *Versão sobre a carga horária e duração dos cursos de Licenciatura Plena à consideração do Conselho Pleno do CNE*. Material apostilado utilizado na disciplina “Trabalho e Educação na formação dos professores”, ministrada pela profª Drª Helena de Freitas, integrante do curso em nível de pós-graduação, Faculdade de Educação – UNICAMP, [s.d.]. 15p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação considerados os Artigos 62 e 63 da Lei 9394/96 e o Artigo 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95*. Parecer nº CP 115/99. Relator Conselheiro: Edla de Araújo Lira Soares, Eunice R. Durham, Francisco Aparecido Cordão, Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso e Silke Weber, 10 de agosto de 1999. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 1º de março de 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*. Parecer nº CP 53/99, Relator Conselheiro: Edla de Araújo Lira Soares, Eunice R. Durham, Francisco Aparecido Cordão, Guiomar Namó de Mello, Jacques

Velloso e Silke Weber, 28 de jan. de 1999. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 1º de março de 2001.

_____. e CAMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Curso Normal Superior e da Habilitação para o Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia*. Parecer nº CES 970/99. Relator Conselheiro: Eunice Durham, Yugo Okida e Abilio Afonso Baeta Neves, 09 de nov. de 1999. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de março de 2001.

_____. *Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Parecer nº CES 133/2001. Relator Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão, Silke Weber, Francisco César de Sá Barreto, Roberto Cláudio Frota Bezerra, 30 de jan. de 2001. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de março de 2001.

_____. *Proposta de revisão do Decreto Federal 3.276/99*. Parecer nº CP 10/2000. Relator Conselheiro: Roberto Cláudio Frota Bezerra (relator), Ulysses de Oliveira Panisset, Francisco Aparecido Cordão, Arthur Roquete, 09 de maio de 2000. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 15 de março de 2001.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer nº CNE/CP 009/2001. Relator; Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira (relatora), Silke Weber (Presidente), 08 de maio de 2001. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 12 de agosto de 2001.

_____. *Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001, que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer nº CNE/CP 27/2001. Relator: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira (relatora), Silke Weber (Presidente), 02 de out. de 2001. Ministério da Educação e do

Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 12 de outubro de 2001.

_____. *Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena.* Parecer nº CNE/CP 28/2001. Relator Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A Teixeira e Silke Weber, 02 de nov. de 2001. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 22 de janeiro de 2002.

_____. *Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação considerados os Artigos 62 e 63 da Lei 9394/96 e o Artigo 9º § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.* Resolução CP ° 01 de 30 de set. de 1999. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de agosto de 2001.

_____. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fev. de 2002. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 12 de março de 2002.

_____. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fev. de 2002. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 15 de março de 2002.

_____. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.* Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fev. de 2002. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 27 de março de 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Esclarecimentos sobre mudanças na dinâmica de trabalho da SESu em decorrência do Decreto 3.276/99 e da Resolução CP nº 01/99 do CNE.* [S.l.]: Departamento do Ensino Superior, [s.d.]. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 2 de abril de 2001.

ANEXOS

ANEXO I

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)/ ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE)/ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE)/ FÓRUM DE DIRETORES DAS FACULDADES/CENTROS DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR) / CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (CEDES) FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

PRONUNCIAMENTO CONJUNTO DAS ENTIDADES ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR AO PRESIDENTE ELEITO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Considerando a oportunidade histórica de mudança da CONCEPÇÃO que norteia as políticas públicas no Brasil em decorrência do resultado do recente pleito eleitoral que alçou, pela primeira vez, ao posto máximo do Poder Executivo Federal um trabalhador forjado nas lutas populares em defesa da cidadania plena para todos, as entidades do campo educacional que subscrevem o presente documento, reunidas no dia 20/11/2002, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói/RJ, vêm manifestar ao Presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva o seu interesse e disposição para dialogar e contribuir com o processo de definição de novas políticas para a formação qualificada dos profissionais da educação em todos os níveis.

Na última década, foram efetivadas reformas educacionais no país em estreita ligação com os novos padrões de regulação estatal que culminaram, mediante um conjunto de medidas de políticas do governo federal, em novas configurações dos padrões curriculares em todos os níveis e modalidades de ensino. Tais modificações no campo institucional-educativo, em geral, foram concretizadas sem levar em consideração nem as reivindicações históricas do movimento dos educadores, nem as inúmeras e diferentes experiências desenvolvidas pelo país pelas instituições responsáveis, com significativa participação dos educadores. Sem dúvida, qualquer avaliação das ações governamentais, em especial, no governo de FHC, revela a prática da tomada de decisões unilaterais; a opção por não dialogar com representações do setor público enquanto desenvolvia uma política de ampliação da participação de múltiplas instâncias do setor privado na formulação e implementação de políticas da educação; a falta de diálogo com as entidades representativas da área; a indução do esvaziamento de processos autônomos de construção de projetos institucionais das IES

pela submissão aos objetivos vinculados aos resultados das estatísticas educacionais. Pode-se caracterizar tais procedimentos como uma forma tecnocrática de gestão, submetida aos ditames de agências internacionais e que reiteradamente desconsiderou as representações legítimas dos educadores.

Contrapor-se a este padrão gerencial da gestão educacional constitui também um "recado das umas". Nesse sentido, a expectativa do campo educacional em relação ao governo eleito é que seja instaurado um novo padrão de gestão, que tenha como cume os compromissos com uma educação pública de qualidade social discutida e construída em processos participativos e democráticos, com interlocutores legitimamente qualificados, incorporando as referidas experiências que permitiram acumular conhecimentos e possibilidades de toda ordem. Nessa ótica, aguarda-se o re-direcionamento das políticas governamentais no sentido de respeitar as propostas de formação dos profissionais da educação que vêm sendo vivenciadas nas universidades e no movimento organizado dos educadores, nas últimas décadas.

Nesse contexto, apresentam-se as principais teses com as quais estão comprometidas as nossas entidades, reivindicando que sejam itens de uma agenda de discussão com o novo governo:

1. A educação constitui um direito de cidadania, devendo o Estado garantir as condições e recursos para sua efetivação.
2. As políticas públicas devem assegurar a universalização da educação básica de qualidade, a democratização do acesso à educação superior pública e a valorização do profissional da educação.
3. As proposta para a formação de profissionais da educação devem considerar, além dos avanços teóricos, os debates acadêmicos, as múltiplas experiências e a rede de trocas existentes na área.
4. A formação dos professores de todos os níveis deve realizar-se no âmbito das universidades.
5. Urgência na formulação de uma política global de formação dos profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, plano de carreira e salários condignos.
6. Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia que se encontra no Conselho Nacional de Educação, incorporando as idéias acima.

Como medidas de caráter imediato, reivindica-se que sejam feitas gestões junto ao MEC e ao CNE para que suspendam quaisquer medidas de políticas no campo da formação do profissional da educação até que tome posse o novo governo e se abra um amplo debate nacional sobre a temática. Além disso, propõe-se que as entidades que subscrevem o presente documento, pela sua representatividade nacional, tenham assento nos fóruns de deliberação da política educacional brasileira.

Niterói, 20 de novembro de 2002

ANEXO II

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)/ ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE)/ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE)/ FÓRUM DE DIRETORES DAS FACULDADES/CENTROS DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PAÍS (FORUNDIR)/ CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (CEDES) FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

POSICIONAMENTO CONJUNTO DAS ENTIDADES ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA REUNIÃO DE CONSULTA COM O SETOR ACADÊMICO, NO ÂMBITO DO PROGRAMA ESPECIAL "MOBILIZAÇÃO NACIONAL POR UMA NOVA EDUCAÇÃO BÁSICA", INSTITUÍDO PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE, DE 07.11.2001, EM BRASÍLIA/DF.

No momento atual consolidam-se as reformas educacionais no país, em estreita vinculação com os novos padrões de regulação estatal derivados dos re-ordenamentos mundiais. Neste contexto, são estabelecidas medidas de políticas pelo poder federal que, entre outros aspectos, determinam novas configurações nos padrões curriculares, os quais, até recentemente, estavam em vigor em todos os níveis e modalidades de ensino. Estas iniciativas têm seu contraponto em movimentos da sociedade civil que vão se expressar, no campo específico da educação, no que diz respeito ao ensino superior, através das manifestações e posicionamentos públicos das entidades representativas dos educadores, comprometidas com a defesa da educação pública brasileira e que buscam influir na definição das políticas específicas direcionadas a este setor.

Como expressão desse movimento, situa-se o presente documento, na medida em que congrega propostas originadas do conjunto de educadores integrantes das principais entidades organizadas da sociedade civil no campo da educação. Subscrevem-no a ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, os quais reafirmam às autoridades constitucionais e à sociedade as principais teses sobre a formação do Pedagogo, resultantes e constitutivas das experiências, discussões, propostas, reflexões e pesquisas presentes na agenda das Instituições de Ensino Superior, especialmente das Universidades públicas, nos últimos vinte anos.

Ao assumir tal posição, estas entidades enfatizam mais uma vez a necessidade de definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, que contemple no âmbito das políticas educacionais, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e responsabilidade do Estado e das instituições contratantes.

Dentro desse escopo, reitera-se que a formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, constitui reconhecidamente um dos principais requisitos para o desenvolvimento da educação básica no país e apresenta-se, mais uma vez, ao Conselho Nacional de Educação/CNE, a proposta de Diretrizes Curriculares para este curso, formulada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia em um processo de participação democrática.

RE-AFIRMANDO AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

I-TESES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

Com o estabelecimento da LDB/96, o Curso de Pedagogia configurou-se como um dos temas mais polêmicos a ser regulamentado pela legislação complementar. Curso básico da formação acadêmico-científica do campo educacional, passou a ter sua existência ameaçada no Brasil. Esta extinção (assim entendida por quem a pensou), gradativa, apresenta-se como uma forte possibilidade no contexto das novas definições que propugnam um dualismo formador entre os profissionais da educação.

Aparentemente, a lei, se tomada topicamente, permitiria este dualismo; mas, se tomada como um todo, não, uma vez que propõe uma visão integrada do profissional da educação. Esta visão está ameaçada hoje pelas interpretações confusas e equivocadas tais como aquelas colocadas pelos Decretos 3.276/99 e 3.554/2000, pela Resolução 01/99/CNE/CP e pelo Parecer 133/2001/CNE/CES, por exemplo.

Por estas normatizações, ressalta-se, não há espaço objetivo para a existência do Curso de Pedagogia, pois o mesmo perderia, com o tempo, suas funções, ou manteria uma "esquizofrenia" na própria lei, através de um dualismo formador.

Serão vejamos: A LDB/96, no seu Título VI, onde trata dos "Profissionais da Educação", mesmo distinguindo entre as funções destes profissionais, a do professor ou docente das outras funções do magistério, deixa claro que todos os profissionais da educação (uma "espécie", no "gênero" dos Trabalhadores da Educação) devem possuir formação docente (conforme Art. 67, único, pelo qual a experiência docente é condição para qualquer outra função do magistério). A formação, portanto, atribuída aos cursos de graduação em Pedagogia, pelo Art 64 da LDB/96, onde há referência a uma "base comum nacional", não pode deixar de ser a formação docente.

A formação docente, por sua vez, como especificada no Art. 65 da LDB/96, inclui, necessariamente, uma prática de ensino. O que nos leva a propor para o Curso de Pedagogia, dada a sua história, a prática de ensino vinculada à Educação Infantil e às Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Logo, mesmo se a função prevista no Art 64 da LDB/96 (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica) for incorporada à formação do pedagogo, este deverá ser um professor. O Curso de Pedagogia, portanto, não pode deixar de estruturar-se sobre uma formação docente.

É tomando este entendimento como base que reivindicamos para o Curso de Pedagogia a formação de profissionais para a Educação Básica, com formação docente vinculada à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Defende-se, portanto, as seguintes teses:

Tese 1. A base do Curso de Pedagogia é a docência.

Com uma história construída e consolidada no cotidiano das Faculdades e Centros de Educação do país, emerge o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 90, como o principal *locus* da formação docente dos profissionais da educação para atuar na educação básica, na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A concepção de profissional da educação é fundamental para a compreensão contextualizada do espaço formativo do pedagogo no curso de Pedagogia. Nunca é demais considerar que "o que conjuga, pois, especificidade à função do profissional da educação e a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época" (FORUMDIR, 1998)

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multiterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos.

É importante ressaltar ainda que a docência constitui o elo articulador entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimentos específicos abrindo espaço para se pensar propor uma concepção de formação articulada e integrada entre professores. Essa concepção de docência supõe:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) unidade entre teoria e prática que resgate a práxis da ação educativa;
- c) gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática interna, com a participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional;
- d) compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articulados com os movimentos sociais;
- e) trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente, numa contra-ação ao trabalho parcelarizado e pulverizado, resultante da organização capitalista;
- f) incorporação da concepção de formação continuada;
- g) avaliação permanente dos processos de formação (ANFOPE 1998).

Tese 2 - O curso de Pedagogia porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado.

Como bem traduziu o documento do FORUMDIR98, "As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental e médio, jovens e adultos, trabalhadores, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento, etc., constrõem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. Ao compreendê-lo como práxis educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência "competências" definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum - os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento".

É por demais oportuno ressaltar que são amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia. O recorte a ser efetivado pelas instituições formadoras, entretanto, vincula-se às condições específicas de cada uma, entre as quais a existência de um corpo docente qualificado e uma infra-estrutura adequada. Não se trata, portanto, de abranger um amplo leque de opções, mas sim de escolher e verticalizar aquelas áreas priorizadas no Projeto Pedagógico da Instituição formadora. Ressalte-se, ainda, que na complexidade do mundo da escola, o educador deve ser capaz de exercer a docência e tantas outras práticas, que em sua formação acadêmica teve a oportunidade de pesquisar e discutir coletivamente.

II - ÁREAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

São áreas de atuação profissional do Pedagogo:

- (Docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores;
- Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares;
- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- Áreas emergentes do campo educacional.

III. PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO

Reconhece-se que não existe apenas uma "alternativa" de formação e sim inúmeras que vêm sendo construídas nas IES e que não servem de "modelo" mas de oportunidade para melhor efetivação de outros cursos onde quer que se localizem. Nesse sentido, a instituição formadora deve indicar em seu Projeto Pedagógico o foco formativo do curso de Pedagogia, considerando as condições institucionais, locais e regionais.

1. Estrutura Curricular

A estrutura do currículo do Curso de Pedagogia, respeitada a necessária diversidade no âmbito nacional, deverá abranger (i) um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas IES; (ii) tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação; (iii) estudos independentes.

(i) O núcleo de conteúdos básicos refere-se:

- Ao contexto histórico e sócio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea.
- ao contexto da educação básica, compreendendo:
 1. o estudo dos conteúdos específicos resultante da opção da Instituição no que concerne à docência;
 2. os conhecimentos didáticos, as teorias pedagógicas em articulação com as metodologias, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino;
 3. o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão em espaços escolares e não escolares;
 4. o estudo das relações entre educação e trabalho, entre outras, demandadas pela sociedade;
 5. questões atinentes à ética e a estética no mundo de hoje, historicamente referenciadas ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

(ii) Tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação:

A diversificação na formação do pedagogo é desejável para atender às diferentes demandas sociais e para articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo.

Essa diversificação pode ocorrer através do aprofundamento de conteúdos da formação básica e pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES.

(iii) Estudos Independentes

As IES deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso.

Podem ser reconhecidos:

Monitorias e estágios;
Programas de iniciação científica;
Estudos complementares;
Cursos realizados em áreas afins;
Integração com cursos sequenciais correlatos à área.
Participação em eventos científicos no campo da educação.
Outros discriminados pelas IES

A IES deve definir critérios de avaliação para o aproveitamento dos estudos independentes efetuados pelo aluno, estabelecendo o limite máximo de horas a serem incorporadas ao currículo pleno do aluno.

2. Duração do Curso

Uma organização curricular inovadora deve contemplar uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar, também, tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências.

3. Carga-horária do Curso

A carga horária deve assegurar a realização das atividades acima especificadas.

Para atingir este objetivo, além de cumprir a exigência de 200 dias letivos anuais, com 4 horas de atividades diárias, em média, é desejável que a duração do curso seja de 4 anos, com um total de 3.200 horas.

O tempo máximo para a integralização do curso será de oito anos.

4. Prática Pedagógica

A prática pedagógica não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como trabalho coletivo da IES, fruto de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis, de sua formação teórico-prática.

Estas práticas podem ser concomitantes, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o desenvolvimento do curso.

A relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo.

A prática de ensino, vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, deverá possibilitar a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Deve ser iniciada nos primeiros anos do curso e acompanhada pela coordenação docente da IES. Esse trabalho deve permitir a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades.

A prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não deve se desvincular da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional.

Em um mundo que exige cada vez mais a formação pedagógica, o futuro educador deve ter a oportunidade de desenvolver a capacidade de atuar pedagogicamente na realidade que se lhe apresenta, a exemplo dos movimentos sociais.

5. Trabalho de Conclusão de Curso

A IES deve estabelecer, ao longo do curso, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

O Trabalho de Conclusão de Curso pode deconter de experiências propiciadas pelas práticas de ensino ou de outras alternativas de interesse do aluno.

Brasília, 07 de novembro de 2001

ANEXO III

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)/ ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE)/ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE)/ FÓRUM DE DIRETORES DAS FACULDADES/CENTROS DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PAÍS (FORUMDIR) / FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

CONTRIBUIÇÕES DAS ENTIDADES ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR E FÓRUM EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA SUBSIDIAR DISCUSSÃO NA AUDIÊNCIA PÚBLICA NACIONAL/CNE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR

As entidades do campo educacional (ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor) comprometidas com a educação pública, em reunião realizada em 3 de abril de 2001, na UERJ/ Rio de Janeiro com o objetivo de discutir posicionamento comum sobre o Documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) "Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior" (Versão Preliminar), objeto da Audiência Pública Nacional de 23 de abril, convocada pelo CNE, vêm manifestar-se a partir dos seguintes pressupostos:

- A educação escolar constitui um direito de cidadania, devendo o Estado garantir as condições e os recursos para a sua efetivação. Isto supõe prover, entre outras condições, a existência de profissionais capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, de atuar em todas as instâncias do sistema educacional e de assegurar as condições pedagógicas necessárias à aprendizagem dos estudantes.
- As políticas públicas devem assegurar a universalização da educação básica com qualidade, a democratização do acesso à educação superior e a valorização do profissional da educação.

Coerentes com esses pressupostos, as Associações e Entidades signatárias deste documento consideram importante que o Conselho Nacional de Educação (CNE), no exercício de suas funções de órgão do Estado, e no cumprimento dos dispositivos da Constituição brasileira e da LDBEN, convoque a sociedade civil organizada para discutir os marcos referenciais de uma política de formação em nível superior dos professores da educação básica.

Tal política, conforme vem sendo reiterado pelo movimento nacional dos educadores ao longo da história da educação brasileira, deve abranger a formação inicial e continuada de todos os professores e, ao mesmo tempo, assegurar condições salariais e de trabalho adequadas ao desempenho desses profissionais além de indicar ações estratégicas visando favorecer, cada vez mais, o domínio teórico-prático de conhecimentos imprescindíveis à vivência no mundo contemporâneo e ao exercício profissional orientado pela dimensão ética. Esta formação precisa, pois, propiciar aos professores a apropriação de instrumentos conceituais e metodológicos que permitam compreender e fazer uso de conhecimentos nas diversas áreas do saber e da cultura produzida no meio social, de modo a contribuir para o avanço científico e tecnológico na direção de sociedades mais humanizadas e justas.

É plenamente reconhecido no campo educacional que qualquer proposta no sentido de elevar o padrão qualitativo do sistema escolar só será viável se considerar a situação do professor não só do ponto de vista de sua formação como das condições de trabalho que lhe são oferecidas. Logo, falar em profissionalização do professor implica definir uma política nacional que alie às preocupações com a formação inicial e continuada a previsão de recursos financeiros, assegurando as condições básicas de um exercício profissional competente para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica nos diversos níveis de ensino e vivido com a dignidade que a profissão merece.

Nesta perspectiva, qualquer proposta para a formação dos profissionais que atuam na educação básica necessariamente tem de considerar os avanços teóricos derivados da pesquisa e dos debates acadêmicos e as experiências inovadoras já implantadas nessa área, elementos que autorizam afirmar a concepção desses profissionais, como aqueles que têm a docência como base de sua identidade profissional porque dominam e articulam conhecimento específico de uma área de saber, conhecimento educacional-pedagógico e conhecimento produzido pela sociedade tomando-se capazes de atuarem como agentes de transformação da realidade social.

Esta concepção revela a importância do estabelecimento de uma base comum nacional para os cursos de formação de professores que, sem as limitações de um currículo mínimo obrigatório, centrado em matérias ou disciplinas, incorpore princípios que objetivem uma formação unitária que dê suporte a múltiplas experiências e situações de atuação. Essa base comum nacional explicita-se nos projetos pedagógicos dos cursos através de eixos norteadores dos currículos, a saber:

- sólida formação teórica e interdisciplinar que favoreça uma ampla compreensão do processo educacional como prática social, com a identificação clara de seus determinantes;
- articulação entre a teoria e a prática;
- gestão democrática do trabalho e das relações pedagógicas como princípio e prática;
- compromisso social do profissional da educação;
- trabalho coletivo e interdisciplinar;
- formação inicial articulada à formação continuada.

Considerando tais eixos, a formação em cursos de nível superior dos profissionais da educação para a educação básica, pode estruturar-se em torno de núcleos que desenvolvam:

- uma compreensão do fenômeno educativo e de seus determinantes filosóficos, sociais, políticos e econômicos em dado contexto histórico, a partir do aporte das diversas ciências sociais e humanas;
- a construção de um instrumental teórico-metodológico das áreas específicas em estreita relação com o conhecimento das estruturas cognitivas e afetivas potencializadoras de aprendizagens, enfocando teorias, conteúdos e métodos das disciplinas, redes curriculares, processos comunicativos e culturais.

Brasília/DF, 23.04.2001

a apreensão dos processos sociais, políticos e econômicos que delimitam/influenciam a ação educativa da instituição escolar e o significado das relações de poder que se reproduzem em seu cotidiano, devendo abranger as principais normas e políticas de interesse da educação, os processos de planejamento, a gestão e a avaliação da educação, tudo convergindo para a construção e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

Tendo em vista a importância do estabelecimento dessas relações de ordem teórica, epistemológica e prática no processo de formação do professor, as Associações e Entidades que subscrevem o presente documento propõem que na "Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior" seja explicitado que as diretrizes para a formação de professores da educação básica, em nível superior, são aplicáveis a todos os cursos de formação de professores, incluindo o curso de Pedagogia.

Justifica-se essa proposição uma vez que o documento Proposta de Diretrizes... do CNE, em função da edição do Parecer CES-133/01, sequer menciona o curso de Pedagogia como centro formador de professores. Trata-se, na realidade, de uma grave omissão, tendo em vista que desde a década de 80, o curso de Pedagogia, de Licenciatura plena, ao implementar um novo modelo, vem se afirmando como *locus* de formação inicial e continuada de docentes para atuarem nos Anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, com projetos pedagógicos próprios que articulam equilibradamente conhecimentos educacionais e conhecimentos das áreas que compõem os currículos daqueles níveis de ensino, desenvolvidos em estreita relação com os sistemas de ensino das redes estadual e municipal.

Vale ressaltar, reiterando o que inúmeras vezes foi comunicado às instâncias governamentais responsáveis pelas políticas educacionais, que evidências dos bons resultados dessa opção das Faculdades/Centros de Educação manifestam-se na crescente difusão e utilização do modelo pelas IES privadas e na imediata absorção dos egressos pelas redes de ensino, nas quais, em inúmeros casos, esses novos profissionais, *para além da docência*, assumem funções e cargos de direção, coordenação e assessorias pedagógicas.

O cuidadoso processo de formação implementado, além de, no seu cotidiano, integrar ao ensino as atividades de pesquisa e extensão, destas se beneficia diretamente através da constante reflexão sobre a realidade das escolas e da construção sistemática de novos conhecimentos decorrentes da pesquisa desenvolvida por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação bem como da intensa atividade de extensão que caracteriza a interação entre as Faculdades de Educação e o sistema educacional formal e não-formal; é esta inter-relação a cada dia mais acentuada nas universidades que estabelece a diferença fundamental entre uma formação universitária e aquela oferecida por qualquer outra instituição.

Contrariando ou ignorando os dois tipos de evidências, o documento preliminar do CNE presta-se à consagração de um viés que urge seja superado: o de que a formação dos professores da Educação Básica do país deve ser institucionalizada *preferencialmente* fora do sistema universitário, constituído pelas Universidades e Centros Universitários. Trata-se de um equívoco de graves consequências que não pode ser tomado como parâmetro para pautar as Diretrizes Nacionais que, supõe-se, deverão ter longa vigência. O fato de que a realidade encontrada hoje seja esta, por força de políticas que geraram o aumento exponencial das instituições não-universitárias e privadas, não constitui justificativa válida e suficiente para deixar de buscar a formação mais plena e qualificada do profissional da educação: a meta para o país deve ser a formação universitária;

Tendo como premissa esta meta, mas considerando o que ficou surpreendentemente fixado na LDBEN ao criar uma nova figura institucional não-universitária - o Instituto Superior de Educação -, os signatários desta manifestação, por entenderem que a formação de professores em nível superior deve ser unitária e atender aos mesmos requisitos anteriormente descritos, estabelecidos para a formação universitária e exigíveis para qualquer outro curso de graduação, tais como qualificação e dedicação do corpo docente e realização de atividade de pesquisa, propõem que as mesmas exigências sejam obedecidas pelos ISEs, permitindo, assim, que essas instituições possam, em médio prazo e uma vez cumpridas os requisitos dos padrões de qualidade definidos pelas diferentes áreas e/ou Comissões de Especialistas e atendidas as exigências legais, vir a transformar-se em Centros Universitários ou eventualmente em Universidades.

Cabe ainda ressaltar a existência de um razoável consenso em torno da concepção de que cursos de formação de professores sejam cursos de licenciatura plena e não habilitações de outros cursos, agregados a outra graduação. Contudo, é também consensual que a convivência dos cursos de licenciatura com os bacharelados, na mesma instituição formadora é desejável e enriquecedora, por não separar ensino e pesquisa, a formação profissional dos professores da produção de conhecimento nas diferentes áreas. Por esta razão, o local preferencial para a formação de professores é a instituição universitária, capaz de garantir o desenvolvimento de uma formação cultural e técnica de qualidade e a consequente valorização profissional.

Com base no conjunto de considerações aqui apresentadas, as Associações e Entidades signatárias vêm propor alterações no Documento do CNE, especificadas a seguir:

1. explicitação de que as Diretrizes Nacionais sobre a formação do professor para educação básica são aplicáveis à formação de professores que ocorre no Curso de Pedagogia;
2. ênfase na base comum nacional para os cursos de formação de professores como garantia de unidade para a multiplicidade de experiências curriculares - sem prejuízo do reconhecimento das IES e dos currículos dos estudantes;
3. indicação de 3.200 horas como mínimo de horas/aula para os cursos de formação inicial de professores, sem estipulação de limites percentuais mínimos e máximos para os componentes curriculares, considerando-se a concepção mais ampla de conhecimento e não apenas os conteúdos das áreas de ensino;
4. previsão de acompanhamento sistemático, de auto-avaliação institucional e de avaliação externa dos cursos que formam professores;
5. estabelecimento de Diretrizes Nacionais específicas para o Curso de Pedagogia, como licenciatura plena, considerando a proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, de 6 de maio de 1999.
6. fixação de um prazo de 5 anos para que os ISEs possam transformar-se em instituições universitárias.

Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

FORUMDIR - Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas

ANEXO IV

A dunicamp

Publicação da Associação de Docentes da Unicamp • Campinas, São Paulo • 22/08/2002

SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA - PROGRAMA ESPECIAL DE PROFESSORES DA RMC

A Congregação da Faculdade de Educação da Unicamp aprovou em fevereiro de 2002 um projeto para a criação do "Curso de Pedagogia para Professores em Exercício da Rede de Educação Municipal da Região Metropolitana de Campinas". Trata-se de um curso em moldes distintos de todos os demais que já existem na Universidade. As novidades dizem respeito a alguns aspectos que destacamos a seguir:

1. É o primeiro curso de graduação que surge de parceria entre a Universidade e Secretarias Municipais de Educação.
2. A responsabilidade pela oferta de disciplinas é dividida entre docentes da Faculdade de Educação e assistentes pedagógicos (professores da Rede Municipal de Ensino), formados para exercer essa tarefa por meio de um Curso de Especialização intensivo, promovido pela FE.
3. Trata-se de um curso planejado para funcionar durante um determinado período, destinado a formar quatro turmas de 400 alunos.
4. Os alunos do curso serão selecionados por processo totalmente distinto do Vestibular promovido pela Universidade.
5. É previsto o pagamento dos docentes da FE e dos assistentes pedagógicos por atividades didáticas em curso de graduação, com recursos orçamentários.

RELATÓRIO DA COMISSÃO

O Relatório da Comissão especialmente criada pelo Reitor para solucionar impasses institucionais e administrativos oriundos da aprovação da proposta pelo Consu resume bem as características gerais do Curso de Formação de Professores em Exercício: "2. Sobre os professores da FE envolvidos no Programa

O projeto foi elaborado por um grupo inicial de seis professores da FE e seis representantes dos Secretários Municipais da RMC. A fase de redação do projeto esteve a cargo de quatro professores da FE. Todos os professores da FE foram convidados a participar da execução do projeto, através de mensagens eletrônicas, nos meses de dezembro de 2001, fevereiro e março de 2002, quando foram realizadas reuniões para discussão do trabalho. A frequência às

reuniões foi limitada e o número de professores que aderiu ao projeto, embora expressivo, foi insuficiente. Durante o mês de março 2002 foram feitos convites para os professores das áreas que se encontravam descobertas. Devemos esclarecer que nem todos os professores da FE dedicam-se à docência no curso de pedagogia. O Programa necessitava de 24 docentes para a primeira fase (Cursos de Especialização). Não tendo recebido todas as adesões necessárias, a equipe coordenadora convidou professores aposentados da FE (5 professores) e completou assim o quadro docente inicial. Considerou-se a duração prevista para o Programa (3 a 6 anos), resolveu a equipe de planejamento, acompanhamento e avaliação, convidar novamente os docentes que não haviam aderido. Chegou-se por fim a uma equipe de mais ou menos 40 docentes.

3. Quanto aos Assistentes Pedagógicos

Foram abertas as inscrições aos professores dos 18 municípios conveniados. Os interessados inscreveram-se, apresentaram *curriculum vitae* e submeteram-se a um processo seletivo. Foram selecionados 72 professores, dos quais 68 encontram-se matriculados e frequentando os Cursos de Especialização. O perfil dos alunos é o seguinte: 1 doutor, 9 mestres e 25 possuem um Curso de Especialização. Durante cada semestre letivo do curso de pedagogia atuarão como bolsistas no mínimo 20 assistentes pedagógicos. A seleção final para admissão dos assistentes pedagógicos será feita por uma banca composta por professores dos diferentes departamentos da FE.

(...)

5. Quanto ao orçamento

Considerando as condições apresentadas pela Procuradoria Geral – PG da Unicamp para efetuar a remuneração do pessoal com recursos orçamentários, a situação que se estabelece está especificada como segue:

Os professores orientadores receberão diárias, uma vez que 50% das turmas de Pedagogia estarão funcionando fora do Campus de Campinas.

Os assistentes pedagógicos poderão assumir 75 horas-aula ou 150 horas-aula no semestre, o que é equivalente a 1 ou 2 disciplinas, ou turmas. (...) O valor da hora de trabalho dos assistentes pedagógicos poderia ser de R\$ 39,00. (...)

A TRAMITAÇÃO DA PROPOSTA

1. Em 27 de fevereiro de 2002, a Congregação da Faculdade de Educação aprova, por unanimidade, o projeto do Curso.

2. Em 5 de março de 2002, é realizada a Reunião Ordinária da CEPE, sem que o projeto seja incluído na pauta.

3. Em 7 de março, a proposta é aprovada pela CCG.

4. Em 26 de março de 2002, a proposta é apresentada diretamente ao CONSU, sem pareceres da CEPE, da COP e da Procuradoria. A discussão e aprovação pela CEPE foram substituídas por *ad-referendum* do Reitor, datado de 13 de março. A proposta é aprovada por maioria simples (50% mais um dos conselheiros presentes).

5. Membros do CONSU consultam a Procuradoria Geral da Unicamp, em 26 de abril, acerca de dúvidas sobre aspectos institucionais e jurídicos (ver "Polêmica").

6. O parecer da Procuradoria afirma que "Desse modo, não há suporte jurídico para que um curso regular de graduação seja ministrado por profissionais externos, pois como se vê no Projeto, às fls. 24, os responsáveis pela disciplina serão supervisionados semanalmente. É necessário esclarecer como se dá o envolvimento dos professores da Faculdade de Educação.

Para que sejam selecionados para ministrarem curso de graduação na UNICAMP é necessário que preencham os requisitos estatutários, ainda que a admissão seja em caráter temporário.

Quanto ao item 4, entendo que as atividades docentes não são passíveis de remuneração adicional, com

recursos orçamentários, pela execução de tarefas inerentes à docência.

Exemplo disso são as anexas manifestações anteriores da Procuradoria a respeito de atividades docentes no período noturno." (Despacho PG, Pauta do Consu de 25/6/2002, p.47)

7. O novo Reitor, atendendo às ponderações da Procuradoria, submete formalmente o processo à CEPE, em 7 de maio, onde se delibera pela criação de Comissão para analisar e adequar as propostas do Curso à legislação vigente na Universidade.

8. Em 25 de junho, o Relatório da Comissão é submetido ao CONSU e a proposta de criação do Curso é aprovada por maioria qualificada (2/3 dos membros do Conselho).

9. Nesta reunião do Conselho Universitário, a Adunicamp leu uma carta em que manifesta suas preocupações com aspectos institucionais.

10. Após ouvir a fala de vários conselheiros, o Reitor avalia que há "nessa discussão um grau razoável de desconforto no Plenário sobre esta questão de exceção. Então faz uma sugestão um pouco diferente, porque é difícil ter certeza que consigam fazer, mas que dá para ter alguma confiança, que a Reitoria da Unicamp se encarregue de obter recursos extra-orçamentários para as finalidades dos itens 4 e 5." Mais enfaticamente, o Reitor prossegue: "A reitoria da Unicamp fica com a tarefa de obter recursos extra-orçamentários para cobrir estas despesas, de tal modo que não tenham que entrar nesta questão de excepcionar uma norma que é muito valorizada aqui." (Ata do CONSU de 25/6/2002, p. 193)

DOCUMENTO DE REPRESENTANTES DOCENTES NO CONSU À PROCURADORIA

Ilmo. Sr.

Dr. Octacílio Ribeiro Machado

MD. Procurador de Universidade Chefe
UNICAMP

Ref.: item M-182 (processo 19-P-4653/02) da Ordem do Dia (fls. 408 a 444) da 76a. Sessão Ordinária do CONSU de 26 de março de 2002.

Senhor Procurador,

Face a dúvidas persistentes após a aprovação do "Programa Especial de Formação de Professores" apresentado como "Proposta de Curso de Pedagogia para Professores em Exercício da Rede de Educação Municipal da Região Metropolitana de Campinas", submetemos à V. Sa. a consulta sobre os seguintes aspectos:

I. A proposta consiste em Curso novo ou em expansão de vagas de Curso de Graduação existente?

II. A tramitação e a aprovação desta proposta foram corretas em termos formais?

OBS. 1: Se fosse Curso novo, não teria sido necessária a aprovação por 2/3 dos membros do CONSU, e não pela maioria simples como ocorreu, por se tratar de alteração estatutária? Se fosse expansão de vagas, sua grade curricular, carga horária, composição de disciplinas e estrutura não deveriam ser iguais – e não distintas – às do curso de Pedagogia vigente na UNICAMP, oferecido pela Faculdade de Educação?

OBS. 2: A proposta aprovada pelo CONSU contém informações não apresentadas e, portanto, não con-

sideradas para aprovação pela CCG e pelo Magnífico Reitor, *ad referendum* da CEPE. A proposta não deveria guardar a identidade em seu conteúdo durante a tramitação, a menos que acréscimos ou alterações tenham sido explicitamente exigidos por estas instâncias?

OBS. 3: A proposta aprovada pelo CONSU não deveria conter parecer da COP sobre a aplicação dos R\$ 2.455.576,00 previstos para o Curso, e de mais R\$ 1.870.576,00 a cada nova turma de 400 alunos, ainda que provenientes do "Fundo para expansão de vagas", posto que este é integrante das receitas orçamentárias da UNICAMP (cf. proposta orçamentária 2002 aprovada pelo CONSU em 18.12.2001)?

III. Pode a UNICAMP contratar profissionais externos, tais como os "Professores Auxiliares" previstos na proposta, para ministrar aulas em Curso regular de Graduação?

OBS. 1: Em qual categoria formal podem ser enquadrados estes "Professores Auxiliares"? Existem instrumentos formais na UNICAMP que regulamentam contratação remunerada de profissionais alheios aos seus corpos docente, discente e de funcionários, para realizar atividades didáticas em cursos regulares de Graduação? Se não existirem, há suporte legal para regularizar a contratação destes "Professores Auxiliares"?

OBS. 2: A seleção de candidatos a "Professores Auxiliares", divulgada na imprensa e realizada antes do assunto ser apresentado ao CONSU, não deveria estar subordinada à prévia aprovação pelo CONSU?

OBS. 3: O treinamento dos "Professores Auxiliares",

visando a "habilitá-los a dar aulas no 'Curso de Pedagogia para professores em Exercício...'", está sendo realizado no âmbito de um Curso de Especialização. Este Curso de Especialização não deveria contar com um projeto especialmente aprovado, ainda que seu objetivo esteja vinculado à proposta aprovada pelo CONSU?

IV. Existe jurisprudência que suporte a remuneração especial de Professores Orientadores e de Coordenadores pertencentes ao QD-UNICAMP, para atuarem na qualidade de docentes responsáveis por atividades de um Curso de Graduação, seja como um curso novo, seja para atender a uma expansão de vagas?

OBS. 1: Justificou-se essa remuneração especial com a alegação de que se trataria de remunerar trabalho fora do horário de expediente. Admitida esta alegação, remuneração especial poderia ser estendida a docentes que, regularmente, realizam atividades extra-classe com alunos em fins-de-semana ou feriados, por exemplo, aulas de campo dos Cursos de Graduação em Ciências Biológicas ou em Ciências da Terra?

Sendo só para o momento, agradecemos a atenção de V. Sa. e subscrevemo-nos,

Atenciosamente,

Kikyo Yamamoto
Eliézer Rizzo de Oliveira
George Kleiman
Nilo S. Sabbião Rodrigues
Cláudia Bauzzer Medeiros

Milton Mori
Yaro Burian Jr
Leandro R. Tessler
Rosa Inês C. Pereira
Lilian F. L. Costallat

CARTA DA ADUNICAMP AO CONSU

A ADUNICAMP vem manifestar a sua posição em relação à proposta da Faculdade de Educação da UNICAMP de oferecer o Curso de Pedagogia para Professores em Exercício da Rede de Educação Municipal da Região Metropolitana de Campinas e da criação do Curso de Especialização "Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores".

A entidade reconhece que o Curso de Pedagogia para Professores em Exercício da rede de Educação Municipal da Região de Campinas vem atender a uma demanda gerada pela determinação da

nova LDB de que professores das séries iniciais do ensino fundamental tenham formação de nível superior. A iniciativa da Faculdade de Educação da UNICAMP, de atender aos professores de 18 municípios da referida região metropolitana, possibilita que esses trabalhadores do ensino recebam o diploma de Curso Superior de Pedagogia de uma instituição pública e não se convertam em mercado consumidor de empresas de ensino. A Associação de Docentes reconhece este aspecto positivo do projeto, porém, por defender a expansão de vagas no ensino superior público a partir dos cursos regulares oferecidos pela Universidade, discorda da criação de

Novos telefones da Adunicamp

- Convênios: 3788-2471 / 3788-2472
- Recepção: 3788-2470
- Financeiro: 3788-2474

- Diretoria: 3788-2476 e 3788-2479
- Imprensa: 3788-2473
- Fax: 3289-1148 e 3289-5229

um curso efêmero que foge deste modelo. A proposta em questão apresenta problemas que nos preocupam, particularmente:

1. As disciplinas do Curso de Pedagogia serão ministradas por Assistentes Pedagógicos, professores da rede pública que terão frequentado o Curso de Especialização, oferecido pela Faculdade de Educação. Desse modo, teremos um curso que emitirá diplomas com a chancela da Universidade de Campinas, cujas disciplinas serão ministradas não por docentes da UNICAMP mas por aqueles especialistas. Lembremos que, atualmente, em sua quase totalidade, os cursos oferecidos pela UNICAMP são compostos por disciplinas ministradas por docentes com titulação mínima de doutor. Com a proposta em pauta estará sendo criada uma segunda categoria de curso, voltado apenas para o ensino. Na prática, estará sendo aberto um precedente grave que aponta para a dissociação entre ensino e pesquisa.

2. Para possibilitar a remuneração dos Assistentes Pedagógicos, está sendo proposta a criação, pela Universidade, de um programa equivalente ao PED - Programa de Estágio Docente. A ADUNICAMP defende o PED exclusivamente como programa de formação de docentes e não como meio para preencher a falta de professores, como vem ocorrendo em alguns cursos. A instituição de um programa com o mesmo formato para remunerar os assistentes, reforçará a distorção do PED apontada acima.

3. A proposta prevê o pagamento dos professores que farão o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do programa, com recursos orçamentários. Avaliamos que essa medida implicará distorções graves na estrutura salarial da Universidade. Lembremos que os docentes contratados em RDIDP ministram disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação, orientam, fazem pesquisas, além do

acompanhamento e avaliação dos alunos inscritos no PED, sem receber complementação salarial. Portanto, com essa proposta estará se criando uma categoria diferenciada de docentes que recebem um sobre-salário por atividades equivalentes às dos demais.

4. Está ainda previsto o pagamento de adicional aos salários, com recursos orçamentários, aos docentes que ministram disciplinas no Curso de Especialização. Consideramos isto inaceitável, pois, como lembramos acima, os docentes responsáveis por disciplinas e pela orientação de alunos de iniciação científica, de mestrado e doutorado não recebem complementação salarial.

Por essas razões, a ADUNICAMP se opõe veementemente a essas propostas e manifesta a sua preocupação com relação aos precedentes que o programa em questão abre na Universidade. Chamou-nos a atenção o destaque que a imprensa local deu a esse projeto, ressaltando a abertura de quatrocentas vagas no ensino superior público na região. A criação de novos cursos com essa estrutura de funcionamento pode se transformar numa fórmula mágica para a tão almejada expansão do ensino superior público no Estado de São Paulo. Porém, tais medidas comprometeriam profundamente a qualidade do ensino e da pesquisa nas nossas universidades.

A ADUNICAMP defende que seja com a garantia da qualidade de suas atividades, preservando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que a universidade pública continue se legitimando perante a sociedade e não através de propostas de cursos que resultam de projetos açodados.

Carta lida no início da 3ª Sessão Extraordinária do Consu, em 26/06/2002.

MANIFESTAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Interessado: Faculdade de Educação
Assunto: Carta da Adunicamp

A CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, em sua 164ª Sessão Ordinária, realizada a 26/06/2002, deliberou pela aprovação, por unanimidade, do encaminhamento ao CONSU sobre a carta da ADUNICAMP a respeito do programa de Formação de Professores, conforme texto abaixo:

A Congregação da Faculdade de Educação, reunida ordinariamente em 28 de junho de 2002, decidiu, por unanimidade, manifestar sua estranheza em relação à forma e ao conteúdo da "Carta da ADUNICAMP ao CONSU sobre o programa de Formação de Professores".

Em primeiro lugar, a Congregação da FE ao reconhecer a ADUNICAMP como legítima represen-

tante dos docentes; estranha a ausência de debate entre a diretoria da entidade e os docentes da Faculdade de Educação. Não se registrou, durante todo o período em que o projeto encontrava-se em elaboração e em discussão, situações nas quais a diretoria dialogasse com os proponentes dos programas, seja buscando elucidar dúvidas, seja apresentando críticas.

Entretanto, a Congregação da FE não estranha a existência de polêmicas, importantes na construção de projetos acadêmicos. Assumindo essa dimensão, a Congregação da FE, ao manifestar-se com o objetivo de esclarecer não só a diretoria da ADUNICAMP, mas o conjunto da comunidade acadêmica, busca ampliar a participação qualificada no debate instaurado.

Ao discordar da criação de um curso efêmero que foge do modelo dos cursos regulares oferecidos pela Universidade, a diretoria da ADUNICAMP demonstra o desconhecimento da realidade imposta aos professores da rede pública, não apenas como exigência da LDB, mas, sobretudo, pela necessidade premente de aprimoramento intelectual na formação de todos os nossos professores. Vale a pena dizer que somente podemos admitir um curso como este exatamente porque ele é emergencial, especial, efêmero. Tem data para iniciar e terminar. Se é verdade que não foi a Universidade a criadora desta exigência, posta sem dúvida por uma lei que questionamos, também é verdade que a exigência de formação em nível superior para todos os professores e a formação continuada é uma luta histórica do movimento dos educadores, desde a década de 60 até os dias de hoje. Talvez uma reivindicação que a ADUNICAMP pudesse endossar: nos apoiar na luta pela formação em universidades públicas, de todos os futuros professores da educação básica deste país, não permitindo que a continuidade da formação em nível médio contribua para a continuidade da política emergencial e casuística, que hoje prepondera entre nós.

Os professores das redes públicas – dos deztoite municípios conveniados – que serão responsáveis pela formação dos professores municipais de educação infantil e quatro séries iniciais do ensino fundamental foram selecionados criteriosamente. Constituiu-se banca formada por docentes da Faculdade de Educação que analisaram a formação acadêmica e a experiência profissional. Dos selecionados, 68 participam do curso de especialização; destes 1 já é doutor, 9 são mestres e 25 já possuem

curso de pós-graduação *lato sensu*. Para a primeira entrada no Curso de Pedagogia, o Programa deverá contar com um mínimo de 20 professores-auxiliares e um máximo de 40. A seleção final desses professores-auxiliares será feita, novamente, por uma Banca, especialmente organizada para este fim, composta por professores dos diferentes departamentos da Faculdade de Educação. A diretoria da ADUNICAMP parece desconhecer uma particularidade do campo de conhecimento da FE, que é a de ter em seus quadros, professores que têm sua história construída como professores de educação básica. Manter esta condição para áreas que exigem a experiência do trabalho pedagógico como fundamento para a produção de conhecimento no campo educativo é uma política da qual não podemos abrir mão enquanto produção de conhecimento.

Isto posto, resta-nos solicitar que a diretoria da ADUNICAMP analise a proposta de curso e poderá identificar ali, os elementos que permitem identificar a pesquisa como princípio formativo dos docentes das escolas públicas envolvidas. A FE reconhece a necessidade de aprimoramento desta formação e da ampliação das possibilidades de produção de conhecimento do processo formativo. Estamos empenhados em garantir a qualidade deste e de todos os nossos cursos, comprometidos, em sua qualidade, pelas atuais políticas educacionais. Não será, certamente, uma proposta como esta que comprometerá a qualidade evocada pela ADUNICAMP.

O projeto de Formação de Professores destinado aos municípios da Região Metropolitana de Campinas foi construído como projeto especial e, conforme deliberação do CONSU, conta com recursos financeiros extra-orçamentários. Da mesma forma, é sabido, que a gestão orçamentária dos dois cursos – Pedagogia e Especialização – é feita por intermédio de recursos financeiros especialmente destinados para este fim, e aprovados em 28 de dezembro de 2001 pela Assembleia Legislativa (lei 11.010). Neste sentido, as afirmações, da diretoria da ADUNICAMP, relativas à questão financeira não encontram nenhuma sustentação legal.

Finalmente, a Congregação da Faculdade de Educação compreende que, no questionamento às idéias prontas e na recuperação da complexidade dos problemas, podemos ampliar o debate sobre os projetos político-acadêmicos no interior da guerra de símbolos contemporâneos.

Faculdade de Educação, 05/07/2002.

A ADUNICAMP REAFIRMA SUAS POSIÇÕES

Após analisar os documentos relativos à criação do Curso de Pedagogia – Programa Especial de Professores da RMC, publicados neste Boletim, a ADUNICAMP reafirma as suas posições expressas na Carta ao CONSU, de 25 de junho de 2002. Além disso, manifesta, de maneira enfática, a sua preocupação com relação a pelo menos três questões que envolvem essa iniciativa da FE:

1) Por se tratar de um curso datado, a sua criação não representa, de fato, ampliação de vagas na universidade pública. Além disso, os alunos receberão diplomas de graduação, emitidos pela Unicamp, por um curso com carga horária inferior às dos cursos regulares, com disciplinas ministradas por professores que não pertencem ao quadro efetivo da Universidade e vinculação discutível entre ensino e pesquisa.

2) O tipo de relação de trabalho a que estarão submetidos os assistentes pedagógicos, professores que não fazem parte do quadro de docentes da Unicamp e que serão responsáveis pelas disciplinas que compõem o Curso, reforça a tendência à precarização das relações de trabalho nas universidades públicas que, na sua forma mais radical, se realiza na terceirização do trabalho docente.

3) O pagamento de remuneração adicional a docentes do quadro da Unicamp que participarão do programa, seja como coordenadores, supervisores ou professores do Curso de Formação dos assistentes pedagógicos, quebra a isonomia salarial no interior da Universidade, uma vez que tais atividades fazem parte da docência.

Deve-se ressaltar que, de acordo com a proposta submetida à aprovação do CONSU, reunido em 25 de junho, a remuneração adicional dos docentes que se engajaram na proposta deveria ser feita com recursos orçamentários. Para compatibilizar o projeto com a legislação vigente na Universidade, o Reitor se comprometeu, no final da reunião, como consta em ata, “a obter recursos extra-orçamentários para cobrir estas despesas”. Desse modo, a afirmação da Congregação da FE de que a posição da diretoria da ADUNICAMP, com relação às questões de natureza financeira do programa, “não encontram nenhuma sustentação legal” é improcedente. A Carta da ADUNICAMP foi lida no início da sessão, muito antes do Reitor ter formulado a sua proposta.

Lembramos que a ADUNICAMP está ligada ao ANDES-SN e nossas posições são compatíveis com as orientações do Sindicato Nacional. O Plano geral de Lutas do Setor das Universidades Estadu-

ais, aprovado no 21º Congresso do ANDES, e atualizado pelo último CONAD (Conselho de ADs), conclama as entidades a:

1) “Lutar pela ampliação de vagas para discentes nas Instituições de Ensino Superior públicas, condicionadas à ampliação de recursos orçamentários, recomposição e expansão dos quadros efetivos de docentes e de técnicos-administrativos, por concurso público e pelo regime estatutário, bem como para infraestrutura e equipamentos, resguardando a sua autonomia.”

2) “Combater a contratação, via CLT/Emprego Público, nas IES públicas e todas as formas de contratos que precarizem o trabalho nas IES”.

Além disso, a pauta de reivindicações aprovada este ano pelas entidades do Fórum das Seis, inclusive pela Assembléia da ADUNICAMP, reitera os compromissos de luta acima citados.

Destacamos que a Diretoria da ADUNICAMP está disposta a “endossar” a reivindicação da Congregação da FE da “formação em universidades públicas, de todos os futuros professores da educação básica deste país”. Mas, ao mesmo tempo, não pode concordar com um projeto de curso que expressa uma afinidade preocupante com a proposta de expansão de vagas nas universidades estaduais paulistas apresentada pelo CRUESP ao Governo do Estado de São Paulo, há um ano atrás. Uma proposta apressada, voltada para o atendimento de forma emergencial de uma enorme demanda reprimida por ensino superior público no estado, mas que evidencia o falta de compromisso do Governo e dos Reitores com a qualidade do ensino e da pesquisa produzidos por essas universidades. A formação dos estudantes é coisa séria e só pode ser adequadamente cumprida no bojo de um projeto político que privilegie essa qualidade. É isso que a população deseja.

É certo que a universidade é autônoma para criar cursos e emitir diplomas, mas a autonomia é, antes de tudo, pré-condição para que essa instituição possa subsistir como espaço de produção e transmissão de um conhecimento crítico, reflexivo e independente das instituições religiosas, do Estado e do próprio mercado. Nossa preocupação é que em nome da autonomia universitária, as nossas instituições públicas de ensino superior passem a responder apressadamente às demandas sociais contribuindo para o que a carta da Congregação da FE aponta como um problema, ou seja, “...a continuidade da política emergencial e casuística que hoje prepondera entre nós”.

ANEXO V

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEP, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CSCE, CEDES, CFP, CNBS, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

Of. Circ. N.º 005/2003

Brasília, 12 de fevereiro de 2003

Da: Secretaria Executiva do Fórum

Às: Entidades do Fórum

Companheiro(a)s,

Encaminhamos, em anexo, o Relatório da Plenária do Fórum realizada no último dia 23 de janeiro de 2003, em Porto Alegre-RS.

Aproveitamos a oportunidade para informar que no último dia 7 de fevereiro, uma Comissão do Fórum (Almir-ANDES-SN, Erastro-FORUMDIR, Guide-CONTEE, Isaura Belloni-CEDES, Ivana-CAED/PT, e Toninho-FASUBRA) entregou pessoalmente o convite ao Ministro da Educação, Prof. Dr. Cristovam Buarque (Carta 002/2003-em anexo), que confirmou sua presença em nosso Seminário de Trabalho.

Solicitamos às entidades que ainda não informaram o nome do/a(s) participante(s) que a representará no **SEMINÁRIO DE TRABALHO: Reafirmando propostas para a educação brasileira** (Ofício Circ. nº 004/2003) que o faça impreterivelmente até o dia 14 de fevereiro para que possamos providenciar o credenciamento.

Sendo o que tínhamos para o momento,

Atenciosamente,

Profª Vera Lúcia Jacob Chaves

P/Secretaria Executiva do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ANDES-SN: Setor Comercial S.J. Q. 2 Bl. C, Ed. Cedro II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716
E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>
CONTEE - SP/IV/Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 436 - Edifício Assis Chateaubriand - CEP: 70340-906 - Brasília - DF - Tel/Fax (61) 226-1278
E-mail: contee@scsolar.com.br
FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Multiuso I Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep.: 70919-970 - Brasília - DF -
Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fasubra@fasubra.com.br - URL: <http://www.fasubra.com.br>

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEF, ASI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPED, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

RELATÓRIO DA PLENÁRIA NACIONAL

Porto Alegre-RS - dia 23/01/2003

Entidades Nacionais: AELAC-Brasil (Graça Bollmann, M^a Regina Pannuti); ANDES-SN (Vera Jacob, Céres Torres e Almir Filho); ANPED (Isaura Belloni); ANFOPE/ANPAE (Márcia Angela Aguiar); CAED/PT (Ivanna Sant'Ana Torres, Mary Falcão, João Paulo, Maria Laura Pinheiro); CONTEE (Augusto Cesar Petta, J.C.S, José Roberto Machado, Cristina de Castro); CNTE (Júlio César da Silva, Marta Vanelli); Conselho Federal de Psicologia (Diva Lúcia Conde, Adriana Marcondes, Mariuce Fagundes Carvalho, Liliane Garcez); ENEENT/DCE-USP (Dinora Del Guerra); EXNEPE (José Ibiapino); FASUBRA (Toninho Alves, Neuza Luzia Pinto, Maria da Graça Ferro Freire); FEAB (Milena Copistrano, João Mello, Leônidas Pompeu); FORUMDIR (Vera Lúcia Bazzo, Erasto Forte Mendonça); SINASEFE (Adão Pillar Damasceno, Nerio Zago, Tania Guerra, Ewaldo Silveira, Rosa Maria Mota, José Maria Santos, Manoel José Porto Jr., Fátima Feitosa); UNE (Igor Bruno, Ademario, Geraldo Vilar);

Entidades de Base: ADUFC/ANDES (Cássia Damiani); APUFSC/ANDES (Alan Diniz, Graça Bollmann, Félix Gomez, Walney Carvalho); ADUFPA/ANDES (Suelene Pavão e Olgaíses Maués); ADUFRJ/ANDES (Raquel Goulart Barreto); ADUSP/ANDES (Lighia Matsushique); ADURN/ANDES (Ibiraci Rocha, Terezinha Dantas); ASPUV/ANDES (Ranah Manezenco); ADUFF/ANDES (Gelta Vani, Heloisa Gouvêa); ADUFSCAN/ANDES (Emerson Leal); APUFPR/ANDES (Claudir José); CEPERS/CNTE (Semiramis Carvalho, Alessandra Cichaski); FADEP-SP (Liliane Garcez, Lighia Matsushique); Fórum Mineiro/APUBH (Vera Fernandes e Lizia Porto); Regional Norte II/ANDES (Ana Rosa Brito); SIMPRO-MG/CONTEE (Cristina de Castro, Celina Áreas, Maria das Graças); SINTUFRJ/FASUBRA (Ana Maria Ribeiro); SINTUFF/FASUBRA (Zeliuto Gomes); SINTUFCE/FASUBRA (Francisca dos Santos, José Almiram Rodrigues); SINTEST/RN (José Farias).

Outras entidades: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (Alexandre Arrais e Raimundo de Brito Neto); Conselho Tutelar (Gilberto Braga); FITEE (Igor Oliveira); Secretaria de Juventude do PT/RS (Adriano Pires, Renan Brandão); SME/SP (Iracema de Jesus e Tânia Fernandes); SMEDE - Secretaria Municipal de Educação/Dourados-MS (Raquel Alves de Carvalho); UERGS (Andressa Corrêa, Vanderlei Fernandes); STU (Idalina); UECE (Jeonnete Ramos); UNIPOP (Aldalice M. C.); UEL (Gradisca Capistrano).

Coordenação da Mesa: Secretaria Executiva do Fórum - FASUBRA-Sindical (Graça Freire), ANDES-SN (Vera Jacob) e CONTEE (Augusto Cesar Petta).

PAUTA:

- 1) Informes
- 2) Análise de Conjuntura
- 3) Campanha contra a Mercantilização
- 4) Proposta de Implementação do Plano de Ação do IV CONED
- 5) Seminário Nacional do Fórum
- 6) Outros assuntos (Reestruturação da Secretaria Executiva, dentre outros)

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2 Bl. C, Ed. Cedro II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716

E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>

CONTEE - STV/Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 436 - Edifício Assis Chateaubriand - CEP: 70340-906 - Brasília - DF - Tel/Fax (61) 226-1278

E-mail: contee@solara.com.br

FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Multuso I Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep: 70919-970 - Brasília - DF -

Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fasubra@fasubra.com.br - URL: <http://www.fasubra.com.br>

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ASEP, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

1) INFORMES

- da Mesa Coordenadora:

a) Audiência com o Ministro da Educação - Foram dados informes sobre a Audiência da Coordenação Executiva do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública com o Ministro da Educação, ocorrida no dia 14/01/2003, em Brasília-DF, ocasião em que foram enfatizadas as propostas de educação, construídas historicamente por consenso, pelo Fórum, assim como foi tornada explícita a intenção de iniciar o diálogo do Fórum com o Governo Federal. Ficou acertado que esse diálogo, o qual se concretizará, inicialmente, através do Seminário Nacional a acontecer no mês de fevereiro próximo, terá como base os 4 eixos temáticos do Plano Nacional de Educação (PNE) – Proposta da Sociedade, cuja cópia foi entregue, na oportunidade, ao Ministro.

b) Carta do 4º CONED – Foi informado que sobre a atividade de distribuição da Carta do IV CONED no Fórum Mundial de Educação realizada apenas pelo ANDES-SN e pela FASUBRA e que, ainda, estava disponível no stand do ANDES-SN (stand nº 27, no Cais do Porto) a CARTA DO 4º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO para que fosse distribuída pelas Entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública durante a realização do Fórum Social Mundial.

c) Reunião da Coordenação Executiva ampliada - realizada no dia 19 de janeiro, em Porto Alegre, quando foi feita uma avaliação da audiência com o Ministro de Educação e discutiu-se a proposta de Seminário de Trabalho a ser deliberado nesta Plenária.

- das Entidades presentes:

Por solicitação da Mesa Coordenadora (representada pela Vera), os Informes das Entidades foram fornecidos por escrito, como segue, na íntegra:

- Conselho Federal de Psicologia (CFP) – Adriana Marcondes: "O Conselho Federal de Psicologia é uma autarquia federal criada em 1962, tendo por tarefa regulamentar e mediar as relações entre psicólogos e a sociedade. Hoje somam cerca de 110.000 psicólogos no Brasil. As duas últimas gestões do Conselho Federal de Psicologia intensificaram as lutas pelo avanço democrático e pelo compromisso social dos psicólogos nessa luta.

Ações atuais:

- * Luta contra o Projeto de Lei "Ato Médico", que defende que o médico seja o único profissional responsável por chefiar, coordenar e dividir encaminhamentos em equipes da área da saúde.

- * Participação da Executiva do Fórum Nacional pela Democratização das Comunicações.

ANDES-SN: Setor Comercial S/A, Q. 2 B, C, Ed. Cedra II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716

E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>

CONTEE - STV, Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 435 - Edifício Assis Chateaubriand - CEP: 70340-906 - Brasília - DF - Tel/Fax (51) 226-E278

E-mail: conteedf@solar.com.br

FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Multiuso I Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep.: 70919-970 - Brasília - DF - Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fasubra@fasubra.com.br - URL: <http://www.fasubra.com.br>

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPED, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

* Participação (membro) do Conselho de Comunicação Social – órgão assessor do Congresso Nacional. * Participação na construção da União Latino Americana de Psicologia. * Participação no Fórum das Entidades de Psicologia que congrega, hoje, 15 Entidades do Brasil.

* Realizamos durante o 2º semestre de 2002:

- I Congresso Brasileiro de Psicologia: ciência e profissão.

- IV Seminário Nacional de Direitos Humanos - 'Preconceito social humilha, humilhação social faz sofrer'.

* Participação na Coordenação Executiva do Fórum Estadual em Defesa pela Escola Pública."

• CNTE - Marta Janelli: "A CNTE apresentou 2 Mesas no FME: 1 – As relações entre a escola, a vida e a qualidade do ensino. 2 – Situação dos trabalhadores da educação básica.

De 12 a 15 de março haverá reunião da diretoria executiva e do Conselho Nacional de Entidades."

• Comitê-Rio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação – Alexandre Arrais: "Em novembro de 2002, ocorreu no R.J. o 1º COED – Congresso Estadual de Educação – versão estadual do CONED – com o objetivo de elaborar o Plano Estadual de Educação da Sociedade do Rio de Janeiro.

O evento foi organizado por 47 entidades da soc. civil do RJ, a partir da aglutinação de 20 entidades no Comitê-Rio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Entre as deliberações do COED estão a criação do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública para março de 2003, em um evento que faria, também, o lançamento do caderno de resoluções do 1º COED.

O COED teve na cerimônia de abertura a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, através da profª Marília Washington.

Outros materiais do COED estão a disposição de todos no stand da ONG Ação Educativa no Gigantinho.

Participaram da organização do 1º COED na coordenação executiva a CNTE, o SEPE, a Feteerj, a ONG Action Aid Brasil, a Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa e o MST."

• Comitê-Ceará da Campanha Nacional pelo Direito à Educação – Raimundo de Brito Neto (85) 2524202: "Estamos encaminhando no Ceará um mov. pró Fórum Estadual em Defesa do Direito à Educação, como espaço de discussão e aglutinação das redes e articulações locais. Assumimos o compromisso de implementar a Agenda Política definida no IV CONED. Destacamos como prioridade a luta pela implementação

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2 Bl. C, Ed. Cedra II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716

E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>

CONTEE - SRV/Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 436 - Edifício Assis Chateaubriand - CEP: 70340-906 - Brasília - DF - Tel/Fax (61) 226-1278

E-mail: contee@solar.com.br

FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Multiuso I Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep.: 70919-970 - Brasília - DF - Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fasubra@fasubra.com.br - URL: <http://www.fasubra.com.br>

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

dos Planos Estadual e Municipais de Educação, buscando uma ampla participação, e tendo como referência, o Plano elaborado pelo CONED.

Gostaríamos de estar informados da luta do fórum Nacional em defesa da Escola Pública. Nosso contato é cedecaceara@cedecaceara.org.br, Entidade que coordena o Comitê-Ceará da Campanha."

- SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA UFRJ – Ana Maria Ribeiro: "Após o trágico período da intervenção do governo FHC na UFRJ, em 1998, com a nomeação do Vilhena para Reitor, a UFRJ viveu, em 2002 um processo de retomada do processo democrático com a eleição do Prof. Carlos Lessa para o cargo máximo. Essa 'lua-de-mel' com a retomada do funcionamento dos órgãos colegiados e do diálogo se viu abalada no final do ano com o anúncio da ida do Prof. Lessa para o BNDES no governo LULA.

O Conselho Universitário aprovou a licença de 90 dias para o reitor – já que, se ele se exonerasse, pelo decreto em vigor, um Pro tempore teria que ser nomeado e a nova lista tríplice ser encaminhada em 60 dias – janeiro e fevereiro meses de férias.

Em março será aberto o debate sobre os nomes da Universidade e sem dúvida o impasse posto estará na ordem do dia: fazer as eleições conforme a lei vigente Lei 9192 - que determina a lista tríplice, 70% p/docente, colégio eleitoral ou faz-la autonomamente paritária e encaminhar seu resultado, o nome do mais votado ao ministro e poder ser legalmente (a direita na justiça) impugnado e nova crise se abater na Universidade. Esse debate precisa ser feito nacionalmente com uma forte campanha pela revogação da lei 9192 e seus decretos.

Outra questão é a crise do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho com dívida de 12 milhões de reais em debate no Conselho Universitário

Estaremos realizando dias 19 e 20/02, Seminário sobre nossa participação nos órgãos colegiados, já que em março estaremos renovando nossa bancada no Conselho Universitário e elegendo os primeiros técnicos-administrativos nos Conselhos de Ensino e Pesquisa."

- CONTEE – Augusto Cesar Petta: "A CONTEE informa que:
 1. organizou grupos de trabalho para aprofundar estudos e propostas sobre previdência e educação.
 2. realizará, no mês de março, em São Paulo, um Seminário sobre reforma da previdência.
 3. realizará Congresso da entidade no mês de julho de 2003."
- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – Wanderlei Gomes (51) 4436894 e Adriano Pires (51) 32848900: "Solicitamos a Mesa do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que encaminhe a rearticulação do Fórum Gaúcho em Defesa

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2 Bl. C, Ed. Cedro II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716

E-mail: secretario@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>

CONTEE - SR-TV/Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 436 - Edifício Assis Chateaubriand - CEP: 70340-906 - Brasília - DF - Tel/Fax (61) 226-1278

E-mail: conteed@solar.com.br

FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Muroso I Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep.: 70919-970 - Brasília - DF - Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fasubra@fasubra.com.br - URL: <http://www.fasubra.com.br>

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEF, ASI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPED, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

da Escola Pública e desde já indicamos como pauta a questão da intervenção do Governo atual na UERGS. Nos colocamos à disposição para encarmos esta luta."

2) ANÁLISE DE CONJUNTURA

Neste espaço, a Mesa Coordenadora abriu 10 inscrições (cada uma com previsão de fala em 3 minutos) com vistas a desenvolver uma análise de conjuntura, tendo por base o momento atual em que se acha contextualizado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública em relação ao Governo Federal.

A Mesa Coordenadora motivou o debate, fazendo uma rápida retrospectiva da atuação do Fórum no processo da Constituinte, na construção da LDB e do PNE – que contém propostas da Sociedade – perpassando pelos momentos de embates durante o governo FHC e chegando aos dias atuais com perspectivas de diálogo com o novo governo. Seguiram-se as falas dos inscritos.

3) CAMPANHA CONTRA A MERCANTILIZAÇÃO

Sobre ponto de pauta, a Mesa Coordenadora, inicialmente apresentou um breve relato da reunião conjunta das Entidades, realizada em Brasília-DF, dia 21/10/2002, convocada especificamente para tratar dessa matéria.

Ali, foi discutida a atuação sobreposta das Entidades nas atividades da Campanha Contra a ALCA e contra a Mercantilização da Educação acional Unificado do Setor da Educação – as mesmas Entidades, ora como Fórum, ora como Comissão da Campanha – sem que houvesse interface entre os dois espaços de discussão, o que vinha contribuindo para o esvaziamento do Fórum.

Do debate naquela reunião e dos que se seguiram nas esferas das Direções Nacionais das respectivas Entidades, resultaram os seguintes encaminhamentos: 1) Acordada a proposta de que a Campanha contra a Mercantilização da Educação deve ser assumida pelo Fórum, desmembrando as questões sobre essa matéria da Comissão de Campanha contra a ALCA; 2) Acertado, também, que o Fórum deve integrar-se – como representatividade de um conjunto de Entidades Nacionais ligadas ao Setor da Educação – ao Comitê Nacional da Campanha contra a ALCA.

Foi ressaltado pelo representante da UNE e pela Mesa, que estes encaminhamentos não esvaziam as inúmeras ações, inclusive de projeção nacional, já desenvolvidas pela referida Comissão, mas, apenas, dão prosseguimento e intensificam a luta que vinha sendo perseguida pelas Entidades do Setor da Educação.

A seguir, as propostas de Plano de Ação, apresentadas pela Secretaria Executiva do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, com as mudanças e acréscimos aprovados pela Plenária:

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2 Bl. C, Ed. Cedra II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716
E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>
CONTEE - SRTV/Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 436 - Edifício Assis Chateaubriand - CEP: 70340-906 - Brasília - DF - Tel/Fax (61) 226-1278
E-mail: contee@solara.com.br
FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Multiuso I Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep.: 70919-970 - Brasília - DF -
Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fosubra@fosubra.com.br - URL: <http://www.fosubra.com.br>

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPED, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

- a) Distribuição de 1000 adesivos no Fórum Social Mundial;
- b) Produção de uma Carta sobre a Mercantilização da Educação e a ALCA, a ser entregue ao novo Governo Federal no período do Seminário, em Brasília-DF, exigindo um posicionamento contrário da parte do Governo;
- c) Engajamento do Fórum no Comitê da Campanha contra a ALCA – com destaque para a Campanha contra a Mercantilização da Educação;
- d) Orientação às Entidades no sentido de que em seus materiais de divulgação (jornais, revistas, etc.) dêem destaque a este tema;
- e) Elaboração de um material informativo e formativo (jornal) com a contribuição das Entidades do Fórum, relativo à Mercantilização da Educação. Tal material deve buscar uma integração da Campanha contra a Mercantilização da Educação com a Campanha contra a ALCA;
- f) Estabelecimento de contato com os diferentes Fóruns Nacionais (Educação Infantil, Formação dos Professores, Campanha pelo Direito à Educação e outros), sugerindo sua integração ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, respeitadas as suas especificidades, para garantir a unidade na luta pelas nossas propostas;
- g) Articulação das Entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública com o Fórum Mundial de Educação, nas Campanhas contra a ALCA, a Mercantilização da Educação e na Campanha Nacional pelo Direito à Educação;
- h) Orientação às Entidades do Fórum Nacional para que realizem debates em Universidades e Escolas Públicas, dentre outros espaços, sobre a Campanha contra a Mercantilização da Educação;
- i) Proposta de acrescentar aos objetivos da Campanha a regulamentação do ensino privado sob o controle do poder público;
- j) Oficialização da participação do Fórum Nacional:
 - na Marcha pela Educação;
 - no Fórum Preparatório ao 3º Fórum Mundial de Educação.
- k) Desenvolvimento de uma Campanha Nacional pela construção de Planos Estaduais e de Municipais de Educação, organizados pelo Fórum Nacional, a ser lançada em março.

4) PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO IV CONED

Neste ponto, a Coordenação da Mesa trouxe para discussão as propostas apresentadas pela Secretaria Executiva do Fórum, que sofreram pequenas alterações e acréscimos e foram aprovados pela Plenária, como segue:

- a) As Entidades Nacionais devem orientar suas Entidades de Base para:

ANDES-SN: Salar Comercial Sul, Q. 2 Bl. C, Ed. Cedro II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716

E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>

CONTEE - SRTV/Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 436 - Edifício Assis Chateaubriand - CEP: 70340-906 - Brasília - DF - Tel/Fax (61) 226-1275

E-mail: contee@salar.com.br

FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Multisul Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep.: 70919-970 - Brasília - DF - Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fcsu@fasubra.com.br - URL: <http://www.fasubra.com.br>

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEP, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPED, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

- promoverem as articulações necessárias à criação de Fóruns Estaduais e Municipais em Defesa da Escola Pública, onde não existem, aproveitando os espaços da sociedade civil em relação aos Planos Estaduais e Municipais de Educação;
- buscarem a reativação dos já existentes e aprofundarem contatos com os Fóruns em plena atividade, solicitando que enviem, até o dia 20 de março de 2003, ao Fórum Nacional informações sobre ações e/ou relatos sobre providências e/ou trabalhos que estão sendo desenvolvidos, procurando manter informações sistemáticas, através do e-mail: secretaria@andes.org.br;
- b) Realização de Plenárias Nacionais, ordinariamente a cada seis meses ou extraordinariamente, quando necessário, convocadas previamente, pela Coordenação Executiva do Fórum, procurando realiza-las juntamente com outras atividades nacionais, preferencialmente em Brasília-DF;
- c) Constituição de Grupos de Trabalho, por níveis e modalidades de ensino, de forma articulada, perpassando os eixos do PNE – Proposta da Sociedade. Cada Entidade deverá encaminhar até o dia 20 de março de 2003, o(s) Grupo(s) de Trabalho que desejam integrar-se;
- d) Realização de um Seminário de Trabalho, nos dias 18 a 21 de fevereiro de 2003, em Brasília-DF, na forma proposta pela Coordenação Executiva do Fórum, apresentada detalhadamente no item seguinte.

5) SEMINÁRIO NACIONAL DO FÓRUM

Sobre o Seminário proposto, ficou aprovado como segue:

SEMINÁRIO DE TRABALHO DO FÓRUM

TEMA CENTRAL: *Reafirmando propostas para a educação brasileira.*

1. Participação por entidade:

Participantes: Representantes das Entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: Total = 82 participantes, como discriminado, a seguir:

Sindicais e Estudantis [ANDES-SN, CNTE; CONTEE; FASUBRA; SINASEFE; UNE; UBES; ANPG] = três (3) por entidade.

Acadêmicas [AELAC; ANFOPE; ANPAE; ANPED; ANDE; ABEP; CEDES; SBPC; CBCE] = duas (2) por entidade.

Executivas de Cursos [ENECOS (Comunicação); DENEM (Medicina); FEAB (Agricultura); ExNEEF (Ed. Física); FENECO (Economia); ENEN (Nutrição); ENEENF

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2 Bl. C, Ed. Cedro II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716

E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>

CONTEE - SRTV/Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 435 - Edifício Ass's Chateaubriand - CEP: 70340-906 - Brasília - DF - Tel/Fax (61) 226-1278

E-mail: contee@solara.com.br

FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Multiuso I Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep.: 70919-970 - Brasília - DF -

Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fasubra@fasubra.com.br - URL: <http://www.fasubra.com.br>

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPed, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

(Enfermagem); ExNEPE (Pedagogia); ENEV (Veterinária); ABEF (Engenharia Florestal)] = um (1) por entidade.

Dirigentes [ABRUEM; ANDIFES; FORUMDIR; UNDIME; ANUP] = um (1) por entidade

Movimentos [MNMMR; MST; Ação Educativa] = um (1) por entidade

Confessionais [CNBB; AEC] = um (1) por entidade

CAED/PT = um (1)

Entidades Profissionais [CFP; OAB; ABI] = um (1) por entidade

Fóruns Estaduais [AM; BA; ES; GO; MA; MG; MS; MT; PA; PI; PR; PE; RS; SC; SP; Norte Mineiro] = um (1) por fórum

2. Período: de 18 a 21 de fevereiro de 2003

3. Local: Faculdade de Educação da UnB – Brasília/DF

4. Objetivos:

Geral: Apresentar ao governo federal a proposta para a educação brasileira construída historicamente pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Específicos:

⇒ reafirmar as propostas para a educação brasileira elaboradas pelo Fórum encaminhando estratégias para sua implementação na conjuntura atual;

⇒ discutir com o governo mecanismos de implementação das propostas consensuadas pelo Fórum e expressas no Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira;

⇒ construir uma agenda política a ser apresentada ao governo, definindo as propostas prioritárias a serem efetivadas a curto, médio e longo prazo.

5. Metodologia:

• PRÉ-SEMINÁRIO

1º Momento: As entidades deverão se reunir em grupos de trabalho por eixo temático, utilizando como documento de referência o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, atualizado no 4º CONED.

2º Momento: Serão apresentadas a todos os participantes as propostas dos grupos de trabalho para serem consensuadas.

• SEMINÁRIO: A dinâmica será desenvolvida através de:

1º dia - Apresentação das propostas consensuadas pelas entidades no pré-seminário e das propostas do governo por temática, seguida de debates;

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2 Bl. C, Ed. Cedro II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716

E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>

CONTEE - SRTV/Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 436 - Edifício Assis Chateaubriand - CEP: 70340-906 - Brasília - DF - Tel/Fax (61) 226-1278

E-mail: contee@scbr.com.br

FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Muroso I Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep.: 70919-970 - Brasília - DF -

Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fcs_bra@fas_bra.com.br - URL: http://www.fas_bra.com.br

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

2º dia – Plenária para apreciação das propostas consensuadas e construção de agenda política para apresentar ao governo.

PROGRAMAÇÃO

• PRÉ- SEMINÁRIO – 18 e 19 de fevereiro

Participantes: Entidades do Fórum

Dia 18 de fevereiro

9 às 13 e 15 às 17h – Discussão por grupos:

1. Organização da Educação Nacional/ Níveis e modalidades de ensino.*
2. Gestão Democrática da Educação
3. Financiamento da Educação
4. Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação/ Formação dos profissionais da educação

Dia 19 de fevereiro

Discussão em plenária

9 às 11h - Organização da Educação Nacional/ Níveis e modalidades de ensino

11 às 13h – Gestão Democrática da Educação

Intervalo para o almoço

15 às 17h - Financiamento da Educação

17 às 19h – Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação/ Formação dos profissionais da educação.

• SEMINÁRIO - Reafirmando propostas para a educação brasileira.

Participantes: Entidades do Fórum, representantes do Ministério de Educação e parlamentares.

Dia 20/01

9 às 11h - Organização da Educação Nacional/ Níveis e Modalidades de Ensino*

11 às 13h – Gestão Democrática da Educação

15 às 17h - Financiamento da Educação

17 às 19h – Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação/ Formação de Profissionais da educação

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2 Bl. C, Ed. Cedro II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716

E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>

CONTEE - SRTV Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 436 - Edifício Assis Chateaubriand - CEP: 70340-906 - Brasília - DF - Tel/Fax (61) 226-1278

E-mail: conteedf@solar.com.br

FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Multiuso I Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep.: 70919-970 - Brasília - DF - Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fsubra@fasubra.com.br - URL: <http://www.fasubra.com.br>

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPED, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

Dia 21/01

9 às 13h e das 15 às 18h – Plenária Final

6) OUTROS ASSUNTOS (AMPLIAÇÃO DA SECRETARIA EXECUTIVA, DENTRE OUTROS) - Foi relatado pela mesa coordenadora a discussão realizada na reunião da Coordenação Executiva do dia 3 de dezembro quando indicou-se a necessidade da ampliação da secretaria executiva e foi sugerida a inserção da ANPED. Foi recomendada a consulta à entidade, mas a secretaria executiva deveria aprofundar a discussão sobre essa questão e encaminhar uma posição para essa Plenária.

Encaminhamento: Em virtude do horário ter se esgotado e da necessidade das Entidades se retirarem da Plenária em razão de outros compromissos junto ao Fórum Mundial de Educação e Fórum Social Mundial foi indicado o adiamento da decisão para a próxima Plenária, considerando, no entanto, a disponibilidade da ANPED em integrar-se à Secretaria Executiva.

MOÇÃO DE REPÚDIO

Aprovada pela Plenária a Moção de Repúdio a ser encaminhada ao Governador Germano Rigotto – Palácio Piratini – Praça da Matriz – Porto Alegre-RS, conforme proposta apresentada por Estudantes da UERGS, na forma expressa abaixo:

MOÇÃO DE REPÚDIO

A Universidade Estadual do RS – UERGS é uma universidade pública e gratuita, criada pela lei nº 11.646, de 10 de junho de 2001 e credenciada pelo Conselho Estadual de Educação, parecer nº 1150/2002. É, portanto, uma instituição que goza de todas as prerrogativas da Autonomia Universitária previstas no artigo 207 da Constituição Federal.

Manter a autonomia das universidades públicas é um valor fundamental para que se crie um espaço verdadeiramente livre para pensar, criticar, criar e propor alternativas sem a tutela de partidos ou governos. A universidade pública não é um aparato de governo, embora, sendo pública, é um órgão de Estado.

Ao substituir a Reitoria pró-tempore, Rigotto ignorou a legislação vigente em favor de interesses político-partidários. Mas não é só isso. Ao argumentar que a reitoria que destituiu não havia sido eleita democraticamente, como está previsto no Estatuto, desconsiderou o processo de criação e implantação da universidade que, nesse

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2 Bl. C. Ed. Cedro II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716
E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>

CONTEE - SRV/Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 436 - Edifício Assis Chateaubriand - CEP: 70340-905 - Brasília - DF - Tel/Fax (61) 226-1276
E-mail: contee@solar.com.br

FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Multuso I Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep.: 70919-970 - Brasília - DF -
Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fasubra@fasubra.com.br - URL: <http://www.fasubra.com.br>

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPED, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

período inicial, ainda não possibilitava a organização de eleições diretas para Reitor, pelo simples fato de que não havia comunidade universitária a ser consultada. Agora há e foi ignorada pelo governador, apesar das tentativas da Reitoria, que foi cassada, e da associação dos trabalhadores em educação da UERGS de estabelecer diálogo com o novo governo. O primeiro ato dos interventores foi suspender o processo de seleção de novos professores e funcionários, o que pode comprometer o início do ano letivo de 2003.

Eleito com um discurso de união e pacificação das forças políticas, e ostentando um coração como símbolo, o novo governo parte para um clima de confronto, procurando desconstituir a experiência de 1 ano e 5 meses que a UERGS já acumulou.

Nesse, sentido, posicionando-se contra a intervenção na UERGS e a favor do direito da comunidade da UERGS de escolher seus próprios dirigentes, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em sua Plenária realizada no dia 23 de janeiro de 2003, em Porto Alegre-RS, repudia as ações do governo estadual, aqui relatadas, que ferem o preceito constitucional da Autonomia Universitária.

Porto Alegre-RS, 23 de janeiro de 2003

Maria da Graça Ferro Freire
P/ Secretaria Executiva do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2 Bl. C, Ed. Cedro II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716
E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>
CONTEE - SRAV/Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 436 - Edifício Assis Chateaubriand - CEP: 70340-906 - Brasília - DF - Tel/Fax (61) 226-1278
E-mail: contee@solax.com.br
FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Multiuso I Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep.: 70919-970 - Brasília - DF -
Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fosubro@fosubra.com.br - URL: <http://www.fosubra.com.br>

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPED, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

Carta Nº 002/2003

Brasília, 6 de fevereiro de 2002

Ao: Excelentíssimo Sr. Cristóvam Buarque
DD. Ministro de Estado da Educação e do Desporto

Senhor Ministro:

Dando continuidade ao diálogo iniciado na audiência do último dia 14 de janeiro, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública tem a honra de convidar V.Exª para participar do SEMINÁRIO DE TRABALHO: *Reafirmando propostas para a educação brasileira*, que será realizado nos dias 20 e 21 de fevereiro, no Auditório Dois Candangos da UnB, na cidade de Brasília – DF, conforme programação anexa.

—> Nossa expectativa é de que possamos inaugurar uma nova forma de elaboração das políticas educacionais para o país, calcada na democratização das decisões e no diálogo permanente, com vista à implementação de uma educação pública, gratuita, laica, com qualidade social, em todos os níveis, para toda a população brasileira. —>

Ressaltamos que, atendendo sugestão de V. Exª, participarão do Seminário cerca de oitenta (80) pessoas, representando as 57 entidades que integram o Fórum.

Esperando contar com participação plena de V. Exª no Seminário, conforme vontade expressa na audiência com o Fórum, aguardamos confirmação à Secretaria Executiva do Fórum, por meio dos seguintes contatos: E-mail: secretaria@andes.org.br ou pelo telefone: (61) 322-7561/fax: (61) 224-9716.

Cordialmente,

Vera Lúcia Jacob Chaves
P/Secretaria Executiva do Fórum

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2 Bl. C, Ed. Cedro II, 3º andar - Brasília/DF - Brasil - Tel (61) 322-7561 - Fax (61) 224-9716
E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>
CONTEE - SRTV/Sul Quadra 701 Bloco 2 - Sala 436 - Edifício Assis Chateaubriand - CEP: 70340-906 - Brasília - DF - Tel/Fax (61) 226-1278
E-mail: contee@sol.com.br
FASUBRA-Sindical - Campus da Universidade de Brasília - Multisul I Bloco C Sala C1-7 - Caixa Postal 04539 - Cep.: 70919-970 - Brasília - DF -
Tel (61) 349-9151 - Fax (61) 349-1571 E-mail: fasubra@fasubra.com.br - URL: <http://www.fasubra.com.br>